UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERIKA SURUAGY ASSIS DE FIGUEIREDO

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICA DE INCLUSÃO À LÓGICA DO CAPITAL

NITERÓI
2008

ERIKA SURUAGY ASSIS DE FIGUEIREDO

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICA DE INCLUSÃO À LÓGICA DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Trabalho-Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Angela Carvalho de Siqueira
Co-orientadora: Profª. Drª. Celi Nelza Zulke Taffarel

Niterói
2008

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

F475 Figueiredo, Erika Suruagy Assis de.
As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital / Érika Suruagy Assis de Figueiredo. – 2008.
196 f.
Orientador: Ângela de Carvalho Siqueira.
Co-orientador: Celi Nelza Zulke Taffarel.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.
Bibliografia: f. 112-120.

1. Ensino superior – Brasil. 2. Reforma universitária - Brasil. 3. Programa de ação afirmativa. 4. Inclusão social. I. Siqueira, Ângela Carvalho de. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.
CDD 378.81

ERIKA SURUAGY ASSIS DE FIGUEIREDO

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICA DE INCLUSÃO À LÓGICA DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Trabalho-Educação.

Aprovada em 31de março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angela Carvalho de Siqueira - Orientadora
UFF

Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zulke Taffarel – Co-orientadora
UFBA

Prof^a. Dr^a. Kátia Regina de Souza Lima
UFF

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Uerj

Niterói
2008

DEDICATÓRIA

A minha "Mãinha" pelo amor e pelos esforços para me dar tudo o que podia de melhor, representando os trabalhadores do mundo e os seus filhos que, em sua maioria, não tem acesso à educação. Aos que com o suor do seu rosto sustentaram minha formação.

A memória de Anderson Luiz, presidente do Sintrafrios-RJ, em nome de todos os negros, trabalhadores que "tombaram" na luta contra o latifúndio e o capital. Meu camarada da IV Internacional, que mesmo tendo sido covardemente assassinado no dia 10/04/2006, no dia em que cheguei ao Rio de Janeiro para cursar o mestrado, se fez tão presente nesta caminhada pelo seu exemplo, sua luta contra o racismo e a exploração. Anderson Luiz, presente!

AGRADECIMENTOS

A minha “Mãinha” por suportar a distância, compreender as longas ausências e sempre ser um ponto de apoio para todas as minhas iniciativas.

Aos meus familiares de sangue e coração pelo carinho, torcida e por sempre acreditarem em mim.

Ao Movimento Estudantil, por ser ter sido a minha grande “escola”. Nessa luta chorei, sorri, fiz grandes amigos, cresci e me politizei, tomei partido na luta de classes.

Aos camaradas da IV Internacional por manterem viva a chama da revolução!

A Celi Taffarel, nordestina por opção de coração, pelo exemplo de vida, coragem, carinho e pelos preciosos ensinamentos que nos fazem sempre lembrar, mesmo nos momentos mais difíceis, que a luta é pra vencer!

A Angela Siqueira por ter aceitado o desafio da orientação e pela confiança.

Aos professores Kátia Lima e Gaudêncio Frigotto pelas importantes contribuições na qualificação que me acompanharam ao longo da elaboração do trabalho.

As Florzinhas do Diretório Acadêmico da Esef, Ana Paula “Chica”, Aniele, Áurea, Giselle, Janine, Joanna e Magna, pelos anos de amizade e carinho incondicional. Vocês são sempre presentes na minha vida!

À camarada e amiga Christiane Granha e família pelo apoio indispensável para realização desse trabalho.

Aos amigos Bené e Tita, Mona e Raquel, Mauro e Adri por toda a força, debates e críticas para realização desse trabalho e tantos outros.

Aos companheiros da Lepel, em especial, Tina, Gil, Silvana, Mel e Jomar (nesse último ano, companheiros de morada) sempre aprendendo paciência histórica e trabalho coletivo. Juntos, somos mais fortes!

Aos sempre queridos: Fátima e Leon, Carolzinha, Rose, Júnior, Salviano e Adri Albuquerque.

A Themis, Ninna e Brunão, as pessoas que me deram a mão nos momentos mais difíceis da minha passagem pelo Rio de Janeiro.

Às amigas que ganhei de presente nesse mestrado, Amália e Márcia, pelo companheirismo, pelas aprendizagens, angústias e alegrias compartilhadas.

Aos professores, em especial, Cláudia Alves, Maria Ciavatta, Lia Tiriba e Giovanni Semeraro, e funcionários do Programa de Pós-graduação da UFF por toda a contribuição para o desenvolvimento do trabalho.
A Capes pelo fomento para a realização da pesquisa.

Obrigada por existirem e fazerem parte da minha história.

“Hoje em dia os mocinhos estudam ainda em livros à custa do sacrifício dos explorados, exercitam-se em periódicos e criam ‘novas tendências’. Mas, quando uma revolta se produz seriamente, em seguida, descobrem que a arte se encontra nas cabanas, nos buracos mais recônditos, onde fazem ninho os cupins. É preciso derrubar a burguesia porque é ela quem fecha o caminho à cultura.
A nova arte não só desnudará a vida, mas lhe arrancará a pele.
Amar a vida com o afeto superficial do diletante não é muito mérito. Amar a vida com os olhos abertos, com um sentido crítico cabal, sem ilusões, tal como nos aparece com o que oferece, essa é a proeza.
A proeza também é realizar um apaixonado esforço por sacudir aqueles que estão entorpecidos pela rotina, obrigá-los a abrir os olhos e fazer-lhes ver o que se aproxima.”

Leon Trotsky - ***O Grande Sonho*** **-** fevereiro de 1917.

RESUMO

A investigação insere-se no contexto em que os ajustes estruturais no modo de produção e as reformas na organização do Estado encontram-se articulados com uma série de reformas educacionais, com centralidade na reforma da educação superior. No Brasil, as ações afirmativas com a implantação do sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas ganham destaque, sendo apresentadas como promotoras da democratização do acesso e permanência na educação superior. Tal política é objeto de muitas controvérsias e polêmicas que reduzem a questão a uma visão simplista e maniqueísta, de contra ou a favor. Este trabalho buscou sair dessa polarização, visando apreender o processo de transformações na educação, a partir da relação trabalho-educação, compreendendo que o modo de produção engloba todos os aspectos de como a vida se produz e reproduz, e que, portanto, considera que exista uma relação dialética entre as transformações e ajustes na economia e a forma como o Estado organiza a educação. Com base nessa perspectiva, esta pesquisa questiona se a política de reserva de vagas/cotas realmente contribui para a democratização do acesso e da permanência na educação superior. Para responder a essa problemática, realizamos uma pesquisa documental, na qual o materialismo histórico e dialético, suas categorias e conceitos, com foco no Estado, Luta de Classes e Democracia, encontrados na obra de Marx, Engels e Lenin, fornecem a base teórica e metodológica. Foram analisados: (1) Documentos e textos oficiais de organismos internacionais e do governo brasileiro, correlacionando as exigências de ajuste estrutural na economia e reformas no Estado com as novas propostas para educação; (2) Documentos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), campo empírico de pesquisa, para verificar a aplicação destas políticas concretamente. O confronto dos dados empíricos com a teoria levou à conclusão de que as aspirações legítimas por inclusão na educação dos mais explorados pelo capitalismo são incorporadas de forma subordinada para legitimar o modelo privado de educação, baseado no mercado, e contribuir para destruição, privatização da universidade pública, como lócus de produção do conhecimento que articula ensino-pesquisa-extensão. Portanto, trata-se de uma "inclusão excludente" que, ao mesmo tempo em que incorpora a reivindicação dos negros, trabalhadores por educação, nega a possibilidade de que tenham acesso a uma educação pública de qualidade (histórico-social e científico-tecnológica), e a garantia de permanência na universidade.

Palavras-chave: política pública – reforma da educação superior – ações afirmativas – reserva de vagas/cotas.

ABSTRACT

This research is inserted in a context in which the structural adjustments in the way of production and the reforms in the organization of the State are articulated to a range of educational reforms with emphasis in the high education. In Brazil, affirmative actions with highlight in preferred admission/quotas in state-owned universities are being implemented as able to promote democratization of access and permanency in higher education. Controversies about this policy usually reduce the question to a simplistic against or in favor point-of-views. We tried, in this work, go beyond this dichotomy seizing the transformation process in education. The starting point is the relation between work and education, that is derivate of the understanding that the way of production covers all ways that life is produced or reproduced, so, considers the dialectical relationship between the changes and adjustments in economy and the way education is organized by the State. This made us point the question whether or not the preferred admission really promotes democratization in the access and permanency in the University. In order to face this question, we have done a documental research, analyzing them with the historical and dialectical materialism theory and method, using State, Democracy and Class Struggle conceptions present in Marx, Engels and Lenin works. During the present work, the following documents have been analyzed: (1) Official texts and documents of International Organisms and Brazilian Government to correlate the exigencies of the structural adjustments in economy with the new education proposals; (2) Documents of UFBA (Universidad Federal da Bahia), our empirical object of research, in order to demonstrate how this policies are applied in a real context. The study of all this material when confronted to theory, lead us to conclude that the fair inclusion aspirations of the most discriminated ones are incorporated to these educational reforms subordinated to the legitimation of a market-based and private education model, which contributes to the disorganization of the relation teaching-research-continuing education in state-owned university, destroying the basis of the knowledge production. That is why, it is an "excluding inclusion" that incorporate the black and poor workers claims, denying them the access to a public, high scientific and technological quality education and a real permanency in University.

Key-words: public policy - high education reform - affirmative actions - preferred admissions/quotas

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA, p.4
AGRADECIMENTOS, p.5
EPÍGRAFE, p.6
RESUMO, p.7
ABSTRACT, p.8
LISTA DE SIGLAS, p.10
1. INTRODUÇÃO, p.11
1.1. Referencial teórico- metodológico, p.18
2. ESTADO, LUTA DE CLASSES E DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, p.23
2.1. Reforma do Estado e da educação superior: desdobramentos na universidade pública brasileira, p.38
3. EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: ESTRATÉGIA DE "INCLUSÃO/EXCLUSÃO" SUBORDINADA À SOCIEDADE DE CLASSES, p.46
3.1. Trabalho, educação superior e ações afirmativas, p.50
3.2. Ações afirmativas na educação superior e organismos internacionais, p.53
3.3. Ações afirmativas no Brasil, p.63
3.4. Ações afirmativas na política educacional do governo e na universidade brasileira, p.73
4. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, p.82
5. CONCLUSÃO: SEM PONTO FINAL, p.104
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p.111
7. APÊNDICE A, p.120
8. APÊNDICE B, p.143
9. ANEXO, p.186

LISTA DE SIGLAS

Abong – Associação Brasileira de Organizações Não-governamentais
Andes – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM – Banco Mundial
Capes – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consepe – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
Consuni – Conselho Universitário
Creduc – Crédito Educativo
CSVU – Conselho Social de Vida Universitária
FHC – Fernando Henrique Cardoso
Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI – Fundo Monetário Internacional
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não-governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Parcerias Público-Privadas
Prouni – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Reuni – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB – Universidade Aberta do Brasil
Uenf– Universidade Estadual do Norte Fluminense
Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Uniafro - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior
Usaid – Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América

1. INTRODUÇÃO

A opção por este tema de pesquisa surge no meio de inúmeros questionamentos sobre os rumos que vem tomando a reforma da educação superior no Brasil. Durante a graduação, atuando no movimento estudantil, tivemos a oportunidade de participar de vários debates sobre a “Reforma Universitária”, nos quais percebemos que, quando a questão das ações afirmativas, especialmente da reserva de vagas/cotas nas universidades públicas era pautada, se tornava praticamente impossível discutir qualquer outro dos demais pontos da reforma: financiamento, assistência estudantil, autonomia, etc. Aspectos da reforma que julgamos essenciais para podermos viabilizar a tão propagada democratização do acesso à educação superior e permanência nela.

Não queremos com isso dizer que a questão é menos relevante que as demais, mas está estreitamente imbricada com as outras. A fragmentação e a polarização da discussão é que se constituem num equívoco. Consideramos, portanto, uma questão de extrema relevância, tanto que nos dispusemos a pesquisá-la, não sendo possível desprezar a dimensão da mobilização na sociedade para discutir, seja expressando posicionamentos favoráveis ou contrários, e os desdobramentos nas políticas públicas, nos movimentos sociais, nas relações institucionais e humanas.

Identificamos assim, desde o princípio que o tema da pesquisa é bastante polêmico e delicado, como disse o reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Naomar de Almeida Filho, “quando nem ameaças de greves nem as agruras da governança pareciam mais capazes de mobilizar vontades, eis que surge um assunto quente”(ALMEIDA FILHO, 2007, p. 101). Tal fato gerou inúmeros conflitos antes da delimitação do objeto de estudo e estruturação do projeto, tendo em vista os limites teóricos da própria pesquisadora e das pesquisas que vinham/vêm sendo desenvolvidas, como constatamos no levantamento dos resumos das dissertações e teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes)[1], que em sua grande maioria não abordavam as bases materiais que sustentavam este tipo de política.

Aproveitamos para esclarecer a nossa opção por não adentrar no debate sobre as questões antropológicas, sobre a história do negro, do índio, da mulher na sociedade e na educação brasileira etc., já que vários estudos vêm se debruçando sobre estas questões importantes e que neste momento ganham fôlego. Correria o risco de no limite de uma dissertação com o enfoque que está sendo dado, de fazer uma análise superficial. Também porque partimos do pressuposto de que todos os brasileiros (negros, índios, afrodescendentes, índios-descendentes, quilombolas, deficientes, mulheres, etc.) merecem o direito à educação. Consideramos ainda que principalmente a luta dos negros, que são duplamente explorados, por serem negros e trabalhadores (FERNANDES, 1978), por educação e todos os direitos sociais é justíssima e urgente.

Por isso, tentamos ao longo da pesquisa não reduzir nossa argumentação científica a uma visão simplista e maniqueísta de defesa ou reprovação da política de ações afirmativas, particularmente da reserva de vagas/cotas nas universidades públicas. O que não quer dizer que comungamos com a concepção de neutralidade da ciência, temos uma posição, mas que não nos impede de tentar explicar o fenômeno na sua totalidade e nas suas contradições. Já que não se tratar de uma questão moral ou da posição dos indivíduos, mas de procurar compreender: como esta política se insere no contexto social brasileiro? Quais os seus fundamentos? Por que se tornam centrais? Que interesses estão em disputa? A quem serve?

Estas questões apresentam-se dentro de um contexto histórico e político, no qual, nas últimas décadas, pudemos constatar que a universidade pública brasileira vem sofrendo um processo de destruição da sua função enquanto instituição social (CHAUÍ, 1999). Os dados demonstram o acelerado processo de privatização da educação superior (Censo do IBGE da Educação Superior 2006), inclusive interna[2] as instituições públicas, entendendo esta, como a entrada desenfreada de recursos privados para manter as atividades próprias (ensino, pesquisa e extensão) das universidades públicas.

Tal processo de privatização ganha fôlego com a implementação das políticas neoliberais, fundamentadas no liberalismo, doutrina que traz idéias aparentemente libertárias e democratizantes, que, na sua origem, se contrapunham ao absolutismo, mas se baseiam na defesa da propriedade privada, mercado soberano, liberdade e direitos somente para alguns, “os proprietários”.

---

[1] Este banco de dados foi escolhido por ser tratar do maior e mais organizado acervo de uma agência pública de fomento à pesquisa. Capturado em www.capes.org.br, no mês dezembro de 2006.

[2] Com a multiplicação das fundações privadas de apoio, venda de serviços, cursos pagos, cobrança de taxas aos estudantes para manter suas atividades essenciais, bem como para a complementação salarial dos docentes e funcionários.

A necessidade de radicalizar a defesa da propriedade privada e dos interesses do mercado surge a partir de um processo de modificações do capitalismo, que, em crise, estabelece novos mecanismos de organização e dominação. A crise do capital estabelecida a partir dos anos de 1970 (crise da política de bem-estar social e do modelo fordista-taylorista de produção) desencadeou a reforma das instituições sociais no sentido de adaptarem-se ao processo de mudança da estrutura capitalista (CATANI & OLIVEIRA, 2002).

Nesse momento, o neoliberalismo ganha espaço, aprofundando as contradições do liberalismo clássico, contrariando até algumas de suas teses iniciais[3]. Portanto, o neoliberalismo não supera os rumos dessas contradições, embora o prefixo “neo” possa sugerir isso, até porque nunca foi essa a sua proposição. Sua função é dar sustentabilidade político-ideológica ao capital.

Com o fim da chamada “era de ouro” do capitalismo (HOBSBAWM, 1995), pelo esgotamento das possibilidades de expansão do capital, surge um “novo” modelo de organização produtiva, pautada na “acumulação flexível”, com o uso intensivo da informática, microeletrônica, velocidade de informação e a financeirização global[4], atribuindo maiores poderes aos bancos, às empresas multinacionais e aos organismos internacionais provedores e mantenedores do imperialismo (LENIN, 2007).

No bojo dessas mudanças, o papel do Estado passa a ser questionado. Tornam-se necessárias reformas para a adesão dos Estados, principalmente dos países ditos em desenvolvimento e com grandes dívidas externas, às políticas de ajustes estruturais, compensatórias, focalizadas, de alívio à pobreza, por pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), órgãos que defendem os interesses do capital. Tais ajustes materializam-se principalmente na privatização dos serviços públicos[5] e no ataque às conquistas e aos direitos[6] da classe trabalhadora, mediados de diversas formas nos diferentes países. Essa reorganização aponta, como um dos fatores prioritários, a redução da esfera pública como reguladora da vida social e a ampliação da esfera privada, e, conseqüentemente, do seu poder no Estado e na sociedade civil[7].

---

[3] Que reconhecido por Hayek (1998, p.52) recebeu herança das teorias do direito comum e do direito natural (à vida, segurança, entre outros).

[4] Veja Braga (1998). Financeirização global, com a internacionalização dos bancos e empresas e a ruptura do padrão ouro-dólar.

[5] Temos como exemplos, no Brasil, a privatização da Vale do Rio Doce, das empresas de telefonia, energia elétrica e água/ saneamento, além do sucateamento das universidades públicas.

[6] Precarização das condições de trabalho, através da flexibilização da CLT (não pagamentos das horas-extras, férias, décimo terceiro, etc.), não abertura de concursos públicos (utilização de contratos temporários). Ataques expressos, principalmente, via propostas de reforma administrativa, previdenciária, trabalhista, sindical e fiscal.

Nessa perspectiva podemos observar nas propostas de acordos internacionais, como o da Área de Livre Comércio das Américas (Alca) e do Acordo Geral sobre Comércio em Serviço (Gats)[8], a caracterização dos direitos sociais enquanto bem de consumo, em especial a educação, numa perspectiva de ajustá-la às reformas do Estado e às mudanças no paradigma produtivo, apresentando tais políticas como a saída para a crise vivida hoje pelo capital.

Portanto, não é à toa que a educação se enquadra no bojo das reformas e torna-se central para os tratados de livre comércio (TLC), na pauta da OMC e nos acordos bilaterais em curso, além de outras mudanças no caminho da "liberalização" do comércio dos serviços educacionais.

No Brasil, as políticas neoliberais foram adotadas a partir da década de 1990, tendo como ponto principal a reforma do Estado[9], e na área da educação, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE)[10], aprovados no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Tais dispositivos legais apontam para a desresponsabilização do Estado com relação à educação pública, ao lado da ampliação do setor privado, com abertura para entrada de recursos privados para a manutenção e ampliação das instituições públicas, bem como a transferência de recursos públicos para o setor privado.

Em decorrência da adoção dessas políticas na educação superior, as universidades públicas sofreram um desmantelamento, observado, principalmente, através dos seguintes fatores: cortes de verbas públicas; não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos; expansão do ensino superior privado e das matrículas dela decorrentes; destinação de verba pública para as faculdades particulares; multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; intensificação da jornada trabalho do docente, sem reposição salarial compatível e ausência de uma política efetiva de assistência estudantil.

É neste contexto que, em meados da década de 1990, durante o primeiro mandato de FHC, é iniciado o debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil. Em 1996, constitui-se um grupo de trabalho interministerial (GTI)[11] composto pelo governo e por representantes dos movimentos sociais, que definiu as ações afirmativas como:

---

[7] Não comungamos com o entendimento de uma visão dicotômica entre Estado e Sociedade civil, principalmente, neste momento de organização neoliberal do Estado. Consideramos a visão de Gramsci sobre o conceito de sociedade civil, através de Semeraro (1999). Porém, optamos por não utilizá-la como referencial de análise pela necessidade de aprofundamento em seus estudos, o que não foi possível nesta dissertação, e, também, pelo uso indiscriminado que tem sido feito de sua obra.

[8] Veja Siqueira (2004) no artigo "A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC-Gats" publicado na "Revista Brasileira de Educação".

[9] VejaPlano diretor da reforma do Estado – Ministério de Administração e Reforma do Estado (Mare)

[10] Veja Savianni (2004).

> medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de **eliminar** [grifo nosso] desigualdades historicamente acumuladas (BRASIL, 1996).

Na área da educação, as ações afirmativas aparecem como uma das principais iniciativas, que ganhou o centro do debate com a reserva de vagas/cotas para estudantes da escola pública, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, indígenas, índios-descendentes, quilombolas nas universidades públicas[12].

Em consonância com o governo neoliberal de FHC, o governo de Luís Inácio Lula da Silva vem aprofundando uma série de reformas, inclusive educacionais, entre elas a reforma universitária, na qual se encontram inseridas as ações afirmativas, reserva de vagas/cotas, que são definidas pelo Ministério da Educação (MEC)[13] como sendo:

> ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de **eliminar** [grifo nosso]desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras − historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (MEC, 2006).

Como medidas temporárias, compensatórias, terão o poder de **eliminar** as desigualdades históricas? Para elucidar a questão é preciso inseri-la no contexto: 1) econômico (modo de produção); 2) histórico (luta de classe); 3) político (organização do poder) e 4) educacional (formação humana), sabendo que estas dimensões são interdependentes.

O contexto (1) econômico é marcado pela crise estrutural do capitalismo, destruição das forças produtivas e da exploração através da acumulação flexível, demonstra o quanto é urgente e necessária a construção da alternativa socialista. No que concerne ao contexto (2) histórico, ele se caracteriza pela luta dos trabalhadores pela sobrevivência, inclusive da humanidade, contra o capital, contra a propriedade privada dos meios de produção, contra a burguesia, e desta última contra os trabalhadores. Já o contexto (3) político implica na organização das classes, através do Estado e dos seus instrumentos de reprodução (aparelhos do Estado e da sociedade civil) para manter/transformar a estrutura social. Por fim, o contexto (4) educacional, enfatizando a necessidade de formação de um trabalhador/homem com novo perfil, em termos de habilidades e competências cognitivas e atitudes de comportamento, para que seja possível a consolidação deste "novo" modelo de acumulação do capital ou a construção do socialismo.

---

[11] Coordenado pelo Professor Doutor Hélio Costa da Universidade de Campinas (Unicamp).

[12] Esclarecemos que a pesquisa não tratou as especificidades das questões afetas a cada grupo distinto, tratou a reserva de vagas/cotas de maneira geral. Contudo, devido à maior produção acadêmica tratar dos afrodescendentes, a análise utilizará este material disponível, e também por ser a população mais "beneficiada" com estas iniciativas.

[13] http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=12&id=95&Itemid=303. No *link* "Inclusão e Ações Afirmativas na Educação Superior". Acesso em 6 de dezembro de 2006.

Os desdobramentos na intervenção do Estado (ajustes estruturais e reformas) para garantir o processo de produção e reprodução do capital são pontos que compreendemos de fundamental importância e nos propomos a enfatizar nesta dissertação. Entendemos que tal intervenção desencadeou uma série de ações no âmbito da educação, nas áreas de ciência e tecnologia, formação de professores e pesquisadores, etc. Entre estas ações destacamos as políticas de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas brasileiras que aparecem no bojo das políticas de democratização da educação superior brasileira. Neste sentido nos questionamos: estas políticas estão contribuindo para a democratização do acesso e permanência na educação superior no Brasil?

Optamos por este problema, tendo em vista a centralidade que as reformas, em particular a da educação superior[14], vem assumindo no Brasil a partir da década de 1990. Bem como, pela ênfase que o atual governo, em consonância com o anterior, vem dando às políticas de ações afirmativas, com a implementação da reserva de vagas/cotas em várias universidades públicas do país.

Partimos da hipótese[15] que as políticas de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, estão fundamentadas na compreensão de "inclusão excludente"[16], encontram-se articuladas as políticas para conciliação de classe necessárias ao processo de mundialização do capital e da educação, contribuindo, através da integração das reivindicações e da educação do trabalhador, para a colaboração entre as classes sociais e não mais para o confronto. Não contribuindo nem no sentido do aumento de recursos públicos para as universidades públicas, nem do número de vagas e da garantia de permanência com qualidade nas universidades.

---

[14] A reforma vem ocorrendo através de uma série de medidas provisórias, projetos e leis − e neste momento, expressa no Projeto de Lei n° 7200/06 − que dizem respeito a todas as instituições de ensino superior públicas e privadas. Nesta pesquisa vamos nos centrar na universidade pública.

[15] Definidas por Minayo (1996, p.95) como afirmações provisórias a respeito do objeto. A autora propõe a incorporação do termo, mesmo sabendo de sua origem positivista, como um mecanismo que serve de baliza para o confronto com a realidade. È possível também utilizar o termo: "pressupostos".

[16] Kuenzer (2004), estratégias de inclusão nas mais diversas modalidades de ensino, no caso deste estudo na educação superior, porém com um padrão de qualidade que não possibilita uma formação capaz nem sequer de atender e muito menos superar a exigência do capitalismo.
Alguns indicadores se apresentam neste sentido, o projeto Universidade "Nova" que foi discutido em seminário realizado nos dias 1 e 2 de dezembro de 2006, na Universidade Federal da Bahia, com a participação do MEC e de representantes das universidades públicas, apresentou, como propostas iniciais, o fim do vestibular e realização de cursos básicos de três anos, antes do profissional (Veja *site*

Tivemos como objetivos: a) explicar como a política de ação afirmativa, em especial a reserva de vagas/cotas, insere-se no contexto mundialização do capital e da educação; b) identificar nos documentos dos organismos internacionais a relação destas políticas com a reforma do Estado e ajustes estruturais; c) identificar nos documentos do governo federal e da UFBA a consonância com as demandas da reorganização do modelo de acumulação do capital.

Para desenvolver o trabalho, optamos pela UFBA como campo empírico, situada no Estado brasileiro berço da educação superior no país. Atualmente esta instituição, através do seu reitor, Naomar de Almeida Filho, direciona as políticas para a reforma das universidades públicas, incluídas as ações afirmativas, juntamente com o também reitor, Thimothy Mulholland, da Universidade de Brasília (UnB). Segundo o Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) da UFBA, a primeira universidade federal a iniciar a discussão e uma das primeiras a implementar a reserva de vagas, servindo de modelo para o Projeto de Lei sobre o assunto, enviado pelo MEC[17] para o Congresso Nacional (Ceao, 2005, p. 4).

Ainda, porque a UFBA está localizada no Estado brasileiro onde, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), encontra-se a maior presença de negros no Brasil (73,2%)[18], a parcela da população mais "beneficiada"[19] pelas políticas de reserva de vagas/cotas. A escolha também se justifica porque a UFBA possui um "Programa de Ações Afirmativas" que começou a ser discutido no ano de 2002 e aprovado em 2004, com ênfase na política de reserva de vagas/cotas, que foi fruto de uma grande demanda da sociedade civil organizada para a implementação dessas políticas, com a constituição de um comitê denominado Pró-cotas, citado nos documentos da instituição.

---

www.estadao.com.br/educacao/noticias/2006/dez/01/310.htm, acessado em 4/12/2006). Além de programas de bolsas para estudantes cotistas executarem tarefas nas universidades, como também no Ministério da Saúde.

[17] Encaminhado pelo na época ministro da Educação Tarso Genro, em 28 de abril de 2004.

[18] Autodeclaração de pretos e pardos. Fonte: IBGE. Censo demográfico 1940-2000.

[19] Colocamos entre aspas para destacar que não é um privilégio ter acesso à educação superior, mas um direito de todos e um dever do Estado. Porém, pela via da reserva de vagas/cotas também não é um benefício, tendo em vista as suas implicações políticas e sociais.

1.1. Referencial teórico-metodológico

Para a realização da pesquisa utilizamos o materialismo histórico dialético enquanto método e teoria do conhecimento, buscando compreender o movimento do real concreto (prática social) na sua totalidade com múltiplas relações, articulações, nexos e determinações, entendendo a ação humana como uma construção histórica, desenvolvendo instrumentos do pensamento, leis e categorias para a apreensão da realidade (KOSIK, 2002; CHEPTULIN, 2004).

Entendemos o método dialético de explicação da realidade, da prática social, como alerta Kosik (2002):

> [...] apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto. A ignorância do método da explicitação dialética (fundada sobre a concepção da realidade como totalidade concreta) conduz à subsunção do concreto sob o abstrato, ou a omissão dos termos intermédios e à construção de abstrações forçadas. A dialética materialista como método de explicitação cientifica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais, não significa emparelhamento dos fenômenos de cultura a equivalentes econômicos, nem redução da cultura a fator econômico. A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (*ibid.*, p. 32).

Ainda segundo Kosik (*ibid.*), as coisas não se mostram diretamente ao homem tal qual são. É preciso fazer um *détour*, pois o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade. Com o intuito de fazer este movimento, apresentamos a seguir os caminhos escolhidos para a pesquisa:

1. Natureza da pesquisa: Devido à caracterização do problema, que tratou de aspectos no âmbito da educação, de natureza eminentemente social, consideramos o sujeito-pesquisador como parte integrante do processo de construção do conhecimento e da interpretação dos fenômenos, atribuindo-lhes significados, a partir das leis gerais da dialética materialista.

Realizamos uma pesquisa documental, que, segundo Gil (1991), "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa". Desta forma, utilizamos os documentos da UFBA, do governo federal e dos organismos internacionais.

2. Organização e tratamento dos dados: Os caminhos percorridos foram semelhantes aos de uma pesquisa bibliográfica, a partir da exploração das fontes, leitura do material, elaboração e análise das fichas, e conclusão. Primeiramente determinamos os objetivos da pesquisa, depois escolhemos os documentos. Diante do grande volume de material acessado, foi necessário priorizar alguns documentos. Em relação aos organismos internacionais procedemos da seguinte forma: 1) Definimos quais os organismos internacionais com que iríamos trabalhar, foram escolhidos o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e 2) Delimitamos os documentos publicados por tais organismos a serem analisados. Os critérios para seleção foram: a) importância, influência na área da educação superior no Brasil, tendo em vista a citação em textos científicos e projetos e b) o textos que tratavam mais especificamente do tema e das categorias utilizadas para a análise do objeto.

O acesso aos documentos ocorreu da seguinte forma: 1) Por via de ofício expedido para diversos órgãos da UFBA, junto com a carta de apresentação da orientadora, expondo os objetivos da pesquisa e solicitando todo material disponível sobre as ações afirmativas, reserva de vagas/cotas implementadas na instituição; 2) Por via de material fornecido pela disciplina Organismos Internacionais e Educação, ministrada pela professora Angela Siqueira, orientadora da pesquisa; 3) Por meio de acesso a Internet, especialmente o acesso ao Banco de Teses e Dissertações da Capes.

De posse de todo material, passamos a elaborar fichas, sínteses e quadros analíticos, para posterior análise dos dados coletados.

Em relação aos documentos da UFBA e aos resumos do Banco de Teses de Dissertações da Capes, elaboramos uma catalogação, identificando o documento ou a tese/dissertação, o autor, a origem, os conceitos que pudessem existir e uma síntese do conteúdo, que organizamos em forma de apêndice da dissertação com o intuito de facilitar o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre o tema.

3. Fontes de pesquisa: No primeiro momento ocorreu a exploração das fontes, sendo elas:

Bibliográficas - livros, revistas, periódicos e dissertações que possibilitaram dialogar com as *categorias de conteúdo* que são trabalhadas na pesquisa: Estado, Luta de Classes, Democracia, Reforma, Educação Superior, Universidade, Políticas de Ação Afirmativa e Reserva de vagas/cotas. E as *categorias de método*: Práxis, Totalidade, Contradição e Mediação (KUENZER, 2002).

Documentais - 1) leis, medidas provisórias, projetos de lei e documentos governamentais relacionados ao tema; 2) documentos dos organismos internacionais (BM e Unesco); 3) documentos da UFBA que versem sobre o tema; 4) o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal da Bahia (ANEXO); 5) dados estatísticos sobre a educação, a educação superior e o Brasil (IBGE, Inep, etc.); dados estatísticos sobre a UFBA.

4. Análise dos dados: A interpretação dos dados foi realizada a partir da busca da **análise de conteúdo** para entender, criticamente, o sentido e o significado dos documentos. Entendendo esta análise, segundo Minayo (1996, p. 199) como mais que um procedimento técnico, a análise de conteúdo é uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais. Este tipo de análise possibilita, segundo Bardin "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens" (BARDIN 1979 *apud* MINAYO, 1996, p.199), ou seja, dos conteúdos dos documentos analisados.

Na análise de conteúdo primamos pela fidedignidade na apreensão dos sentidos e significados, utilizando, para tanto, o recorte de trechos, parágrafos dos documentos, que pudessem expressar a regularidade dos fundamentos e argumentações. Achamos relevante expor os procedimentos, mesmo de forma abreviada, já que optamos por não fazer um capítulo para tratar da metodologia, para que fique claro que a escolha do método e dos instrumentos de investigação não se deu de maneira aleatória, especulativa ou por conveniência.

> Todo o esforço teórico para desenvolvimento de técnicas, visa – ainda que de formas diversas e contraditórias - a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância critica à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação (MINAYO, 1996, p. 203).

Neste sentido, construímos um quadro analítico dos documentos da Universidade Federal da Bahia, organizado por ordem cronológica, em que constam os seguintes itens: qual é o documento, a origem ou a procedência, o conteúdo, os conceitos e as explicações, estes dois últimos itens se, por ventura, constassem no documento (APÊNDICE A).

Para que fosse possível a reconstrução do objeto, foi necessário fazer uma delimitação da realidade, o que foi bastante difícil tendo em vista a sua complexidade, atualidade e os limites de uma investigação em nível de mestrado, a análise e compreensão do estágio de desenvolvimento do fenômeno e, por fim, a exposição. Momentos distintos do processo de pesquisa, mas totalmente articulados.

O momento da exposição, levando em consideração os limites da própria pesquisadora, visa explicitar o processo de desenvolvimento do objeto, apresentando os nexos, relações e determinações. Numa tentativa de gerar um novo conhecimento sobre o fenômeno, partindo do conhecimento já existente, esclarecendo aspectos não perceptíveis à primeira vista. (KOSIK, 2002)

É importante este esclarecimento para que possamos entender a relação do método científico (materialismo histórico dialético), que nos deu o suporte teórico necessário para análise dos dados, relação com as técnicas e método para sistematização, análise dos dados e exposição. Bem como, a relação entre o *geral*, a política pública no contexto da sociedade capitalista /políticas para educação superior, o *singular*, a reserva de vagas/cotas na Universidade Federal da Bahia e o *particular*, as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras (CHEPTULIN, 2004).

Esclarecidas estas questões, apresentaremos como organizamos a exposição da investigação. No Capítulo 1, apresentaremos o aporte teórico utilizado, centrado nas questões gerais afetas ao Estado, a Luta de Classes e a Democracia para analisar o objeto da investigação: as políticas de ações afirmativas, a reserva de vagas/cotas para democratização do acesso e permanência na educação superior no Brasil, em especial nas universidades federais/UFBA.

No Capítulo 2, analisaremos, a partir da relação trabalho-educação, os documentos dos organismos internacionais escolhidos para pesquisa (BM e Unesco) e dos governos FHC (1994-2001) e Lula (2002 – 2007), identificando as relações estabelecidas com o processo de fomento e implementação das ações afirmativas no Brasil, em particular, a políticas de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas.

No Capítulo 3, trataremos da análise dos dados empíricos em relação ao acesso e permanência na educação superior no Brasil, enfocando as políticas de ações afirmativas/reserva de vagas, em particular na UFBA.

Nas considerações finais, apresentaremos a síntese produzida a partir do confronto entre os dados empíricos com a teoria. Constatamos que a inclusão na educação dos mais explorados pelo capitalismo são incorporadas de forma subordinada para legitimar o modelo privado de educação, baseado no mercado e contribuir para destruição da universidade pública, como lócus de produção do conhecimento que articula ensino-pesquisa-extensão, não aumentando o número de vagas oferecidas, nem dos recursos públicos destinados às universidades. Portanto, trata-se de uma “inclusão excludente” que, ao mesmo tempo em que incorpora a reivindicação dos negros, trabalhadores por educação, nega a eles a possibilidade de terem acesso a uma educação pública de qualidade, científico-tecnológica, sócio-histórica, e sua permanência na universidade.

2. ESTADO, LUTA DE CLASSES E DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, faremos uma breve discussão acerca das categorias Estado, Luta de Classes e Democracia e a articulação delas com a reforma do Estado realizada sob a égide do neoliberalismo, que tem privilegiado a adoção de políticas focalizadas, compensatórias, em detrimento das políticas universais. Por fim, apontamos os seus desdobramentos na educação, em especial nas universidades públicas brasileiras.

Partimos do entendimento de que para explicar as políticas públicas, no caso deste estudo, as políticas públicas para educação superior, sua expressão singular − as ações afirmativas e, em particular, a política de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras, faz-se necessário compreender antes tanto o papel do Estado numa sociedade de classes, quanto à democracia como expressão do poder político.

Para tal, valemo-nos do materialismo histórico dialético, enquanto teoria e método, utilizando principalmente as obras de Marx, Engels e Lenin, que tratam da questão do Estado, da Luta de Classes e da Democracia, para compreender o fenômeno no atual contexto histórico. Lenin recusando-se a cair na armadilha da transição gradual do Estado burguês ao socialismo, escreve, logo depois das "Teses de Abril", o livro "O Estado e a Revolução" que se constitui num instrumento teórico para combater o que chamou, no prefácio da 1ª edição, de "elementos de oportunismo".

O ponto de partida do autor é de que "o Estado é um produto do antagonismo inconciliável das classes". Para tanto, faz um levantamento de várias passagens da obra de Marx e Engels para que seja possível explicitar o desenvolvimento das concepções fundamentais do socialismo científico sobre o Estado. Nessa concepção, ele é compreendido não como algo externo à sociedade, mas, sim, fruto das relações inconciliáveis das classes. Engels, tomando como base o pensamento de Lenin, entende que o Estado

> é antes um produto da sociedade quando essa chega a um determinado grau do seu desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou

> numa irremediável contradição com ela própria e que está dividida em oposições irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2004, p. 176-177).

A compreensão de que o Estado é o poder para corrigir as contradições do sistema da propriedade privada dos meios de produção trata-se para Lenin de uma interpretação inescrupulosa da obra do Marx, pois para ele o Estado é um órgão de dominação de classe e não de conciliação; é um instrumento de submissão de uma classe sobre outra (LENIN, 2007, p. 25).

A idéia de conceber o Estado como órgão para resolução de conflitos sociais entre as classes, ou grupos sociais, categoria esta mais utilizada hoje nas questões afetas às ações afirmativas, continua sendo propagada pelos defensores da democracia. Para Lenin

> Essa democracia pequeno-burguesa é incapaz de compreender que o Estado seja o órgão de dominação de uma determinada classe que não pode conciliar-se com a sua antípoda (a classe adversa) [*ibid.*, p. 26].

A compreensão de que o Estado burguês é um instrumento de dominação de uma minoria sobre uma maioria, de uma classe sobre a outra, torna-se imprescindível para que a classe oprimida, a maioria, e não "as minorias" – noção muito utilizada atualmente no que diz respeito às ações afirmativas –, entenda que as desigualdades de classe, raça, etnia, gênero, só poderão ser superadas com a tomada do poder pelos oprimidos e a subseqüente destruição desse Estado. Como disse Marx na Mensagem do Comitê Central à liga dos Comunistas, em 1850:

> Para nós não se trata de reformar a propriedade privada, mas de aboli-la; não se trata de atenuar os antagonismos de classe, mas de abolir as classes; não se trata de melhorar a sociedade existente, mas de estabelecer uma nova (MARX, s/d).

A classe dominante, para a manutenção da sua condição e do regime da propriedade privada, constitui, através do Estado, um poder coercitivo, que crescerá na medida em que a luta de classes se agrave. Portanto, de maneira geral, o Estado está sempre a serviço da classe que detém o poder econômico, que não abrirá mão de exercer o domínio político para que possa criar novas formas de oprimir e explorar a classe dominada, utilizando a educação para isso. Em resumo, "o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado" (ENGELS, 2004, p. 178-179).

Tal entendimento sobre o papel do Estado numa sociedade de classes é base para explicar as disputas das políticas públicas, em todos os âmbitos, inclusive na educação e no poder político. Por certo que numa sociedade capitalista a melhor forma de estruturação desse poder político é a democracia, já que os trabalhadores têm a maior possibilidade de organização. Contudo, se faz necessária a derrubada dessa democracia, ou seja, do Estado burguês, para a instalação da democracia dos trabalhadores, a "ditadura do proletariado"[20], ou, como bem disse Lenin (2007, p. 79), a "indispensável ditadura provisória da classe oprimida". Temos clareza, pela condição de classe da burguesia, que não poderá ser por via pacífica, nem por via de reformas[21] e, provavelmente, não se dará pela adoção de políticas públicas de caráter focal, compensatório e de alívio à pobreza, considerando o grau de desenvolvimento da luta entre as classes.

Para compreender este processo de luta entre as classes antagônicas, faz-se necessário explicitar o que entendemos por classe. Tal conceito foi de grande importância na obra de Marx e possibilita um grande debate entre os marxistas, mas, vamos nos ater, tendo em vista o objetivo do estudo, na ênfase à relação que se estabelece entre a classe e a posição que os agentes sociais ocupam na esfera produtiva e, por conseguinte, na ideologia e na política. São duas as classes fundamentais que existem na organização da sociedade capitalista: a dos proprietários dos meios de produção da vida e a daqueles que só têm a sua força de trabalho para vender, lembrando que, dentro das classes, há camadas intermediárias, estratos, grupos, categorias etc.

Segundo Florestan Fernandes, o conceito de classe social está historicamente relacionado ao modo de produção capitalista. Para o autor

> a classe social só aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação social e à ordem legal que ambos requerem, fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado nacional formalmente representativo (FERNANDES, 1975, p. 33).

---

[20] O período da ditadura do proletariado é entendido por Lenin como o de preparação das condições que tornarão possível a plena realização do comunismo.

[21] Que até certo ponto podem contribuir, como é o caso da Reforma Agrária no Brasil. O que Lenin chamaria de reforma revolucionária (*ibid.*, p.66).

A partir dos argumentos de Florestan Fernandes, Limoeiro (2005, p. 9) afirma que as classes sociais se organizam para preservar, fortalecer ou superar um determinado modo social vigente, portanto, uma sociedade divida em classes

> a explicação dos grandes movimentos e transformações da história encontra-se nas relações de cooperação ou de luta entre as classes sociais. Por isso suas teorizações [de Florestan Fernandes] sobre o capitalismo dependente nunca abstraem o sistema de classes das formações capitalistas, quer estas sejam dependentes, autônomas ou hegemônicas (*ibid*., p. 9).

Guardadas as especificidades, o sistema de classes está articulado nacional e internacionalmente, sendo fundamental compreender o movimento mais geral do capital, os motivos da heteronomia de países como o Brasil e a conseqüente necessidade de organização das classes para manutenção ou superação do *status quo*. Por isso, o conceito de Capitalismo Dependente (FERNANDES, 1975), a partir de sua análise sobre a América Latina, inserido na luta de classes, desmascarou a dominação imperialista e da burguesia das nações latino-americanas que cooperam entre si para manutenção do *status quo*.

A luta de classes adquire no contexto atual um papel central, tendo em vista a tamanha desigualdade provocada pelo capitalismo, pela propriedade privada, que conseguiu produzir uma quantidade infinita de riquezas, porém num processo de destruição das forças produtivas[22], em que a produção é social, coletiva, e a apropriação é individual, privada. Segundo Lenin (1979, p.40), "a primeira força produtiva de toda a humanidade é o trabalhador. Se ele sobreviver salvaremos e restauraremos tudo". Neste sentido, o desfecho dessa luta é decisivo para história da humanidade.

Diante deste contexto e para melhor analisar o papel do Estado e das políticas públicas, em especial para a educação superior, uma questão foi levantada: o que devemos fazer para nos livrarmos do jugo do capitalismo?

Neste momento da história da luta de classe, para forjarmos uma saída positiva para a humanidade é preciso, como diria Lenin (*ibid.*), quebrar as ilusões, não "desviar" da essência do problema, por causa de *slogans* que, como "lobos vestidos de cordeiros", propagam a "liberdade", a "igualdade" e a "democracia". *Slogans* que, no atual contexto, significam a "liberdade" do capital, do proprietário a obrigar o trabalhador a vender a única mercadoria que possui que é a sua força de trabalho, a "igualdade" de condições para competir no mercado de trabalho, e a "democracia" burguesa para defender seus interesses.

---

[22] Que são os meios de produção (terra, máquinas, natureza, etc.) e a força de trabalho: o próprio trabalhador.

Para Lenin, a essência do problema é exatamente a urgente necessidade de superação da sociedade de classes, "a emancipação do trabalho da opressão do capital" (*ibid*., p. 27). Isso só será possível pela revolução, não pacífica, abolição do Estado burguês, instalação da "ditadura do proletariado", apropriação do Estado e dos meios de produção pelos trabalhadores. Enfim, a constituição da democracia dos trabalhadores, até que seja desnecessária a existência do Estado.

> O Marxismo, que reconhece como inevitável a luta de classes, afirma: A Humanidade só pode atingir o Socialismo através da Ditadura do Proletariado. Ditadura é uma palavra crua, séria, sangrenta e terrível, e tais palavras não devem ser atiradas levianamente. Se os Socialistas lançam tal slogan é porque sabem que a classe dos exploradores só cederá em resultado duma luta desesperada e sem piedade e tentará disfarçar o seu domínio por meios das mais variadas palavras agradáveis (*ibid*., p. 30).

Os *slogans* que tanto Lenin combateu na época da Revolução Russa aparecem nos dias atuais propagados pelos liberais, social-democratas e até por setores "socialistas", mesmo que com variações, com o idêntico objetivo de "iludir o povo". Tais palavras de nada servem para os explorados se não estiverem a serviço da emancipação do trabalho sobre o capital.

> Os *slogans* que exaltam uma assim dita democracia geral, uma democracia para todos, para toda a nação, fora das classes, mas de fato uma democracia burguesa, só podem servir aos interesses dos exploradores; enquanto subsistir a propriedade privada da terra e dos outros meios de produção, a república mais democrática continuará a ser, inevitavelmente, uma ditadura burguesa, uma máquina para oprimir a imensa maioria dos trabalhadores por um punhado de capitalistas (LENIN 1919 *apud* FERNANDES, 1989, P.154).

Diante do uso indiscriminado do termo democracia e da crescente negação da existência de classes sociais[23] e, portanto, da luta de classes, levantamos, na literatura acessada, algumas concepções acerca do conceito de democracia, com o intuito de melhor explicar quais delas permeiam as políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior em implantação no Brasil, inseridas no rol das ações afirmativas.

Segundo Wood (2003, p. 177), o conceito antigo de democracia surgiu na Grécia, em particular em Atenas, a partir de "uma experiência histórica que conferiu *status* civil único às classes subordinadas, criando principalmente aquela formação sem precedentes, o cidadão-camponês".

---

[23] Quando se admite a existência de classes é na perspectiva de que elas têm de colaborar entre si e não que existam interesses conflitivos irreconciliáveis.

Já o conceito moderno de democracia está relacionado à experiência inglesa, que difere da ateniense por se tratar da afirmação da independência dos senhores em relação à monarquia e não da libertação política da classe subordinada (camponesa) através da cidadania. Portanto,

> a afirmação do privilégio aristocrático contra a invasão das monarquias produziu a tradição da 'soberania popular' de que deriva a concepção moderna de democracia; ainda assim, o 'povo' em questão não era o *demos*, mas um estrato privilegiado que constituiu uma nação política exclusiva situada no espaço público entre a monarquia e multidão (WOOD, *ibid.*, p.178).

Com o avanço do capitalismo e a transferência do poder do senhorio para a propriedade, os benefícios mudaram da ordem política para a ordem econômica, tornando assim possível outra forma de democracia, que expandiu a cidadania, mas restringiu seus poderes. Neste contexto, gerou-se uma grande ênfase no Parlamento, onde se concentra toda a ação política; e, posteriormente, no Executivo.

As mudanças na organização do sistema capitalista levam também a mudanças no ordenamento político. Sabemos, porém, que existem muitas formas de organização do poder, desde os regimes autocráticos, muito vigorosos na América Latina, durante a década de 1960, até outras formas mais modernas de democracia política.

Neste sentido entendemos que existe uma diferença entre o exercício do poder político de maneira democrática ou despótica, mas a essência dos dois poderes é a mesma. Marx e Engels (1995), no "Manifesto do Partido Comunista", nos esclarecem que o poder político é o poder de organização de uma classe para oprimir a outra, em sua essência.

Portanto, observamos, ao longo da história, que a estrutura capitalista pode se articular com ordenamentos políticos diversos. Isto ocorre na medida em que os ordenamentos políticos possíveis não colocam em risco o que é fundamental no sistema: a propriedade privada dos meios de produção e, conseqüente, apropriação da mais-valia[24].

Vale salientar que, diante do poder democrático, cresce o grau de complexidade da estrutura de poder, tendo em vista a possibilidade dos trabalhadores se organizarem para ampliar a sua participação nas esferas de poder. Nesse contexto estabelece-se uma contradição central: a ampliação na socialização da vida humana frente aos mecanismos restritos e restritivos para participação ativa das massas nas decisões políticas.

---

[24] É o quantitativo de trabalho apropriado pelo capitalista e não pago, mas realizado pelo trabalhador, fruto da duração prolongada ou da intensificação do processo de trabalho. (MARX, 2002, Cap. V)

Na tentativa de resolução teórica de tal impasse, vale ressaltar que, no bojo de muitas lutas sociais, apresenta-se uma separação entre o político e o econômico, em que a igualdade, característica fundamental da democracia liberal, é considerada natural e estabelece-se através da lei, solução jurídica para a questão da cidadania. Os que antes não eram considerados cidadãos por não serem proprietários, passam a ser "incorporados", tendo em vista as necessidades do capitalismo.

Ilse Gomes Silva (2003), no livro "Democracia e participação na 'reforma' do Estado", falando sobre modelos de democracia, trata da democracia participativa, gestada na Europa nos anos de 1960, frente às grandes mobilizações (sindical e popular). Para autora, este modelo surge face ao resultado do Leste Europeu[25], na busca de uma maior participação nas políticas governamentais. O que deveria funcionar como uma democracia direta na base e de maneira representativa nos outros níveis (parlamentar, etc.), sendo assumida por alguns governos da dita "Nova Esquerda". A autora compreende da seguinte maneira:

> A democracia participativa inova ao ampliar os espaços de atuação para além da escolha do governo e colocar na agenda política formas de autogestão ou de democracia direta, mas conserva o interesse de controle. De certa forma, não rompe com a noção de que a política deve ser para os 'especialistas' ou de que as classes populares somente estão aptas a participar se forem 'educadas' de modo a não oferecer riscos ao poder das classes dominantes (SILVA, 2003, p. 22).

Entendemos que existe uma mudança na forma, contudo o conteúdo permanece o mesmo. A democracia participativa na aparência resolve o impasse do aumento da socialização da produção da vida frente às restrições da participação da massa de trabalhadores nas decisões políticas, por "incorporar" a reivindicação dos trabalhadores no que se refere à participação política. Porém, mesmo assim, a democracia participativa é restrita, como bem explicita Netto (1990):

> Entretanto, o que a análise das formações econômico-sociais capitalistas demonstra insofismavelmente é que a estrutura econômica que lhes é própria põe à democracia um *limite absoluto*: ela só se generaliza e universaliza enquanto não desborda para um ordenamento político que requeira uma

---

[25] A desvirtuação e a destruição das conquistas da revolução de outubro. Fruto do stalinismo, da teoria do socialismo em um só país, que levou à burocratização da antiga União Soviética e, posteriormente, ao seu fim.

> organização societária fundada na *igualdade social real*, ou seja, na igualdade em faces dos meios de produção − a estrutura capitalista só é compatível com a *democracia-método* (*ibid*., p. 76).

O que não quer dizer que se tenha de abrir mão da democracia enquanto método, por entender como Oliveira (1991, p. 78) que se constroem "regras através do conflito, do reconhecimento das alteridades, da relevância dos sujeitos coletivos, que abrem espaço para a relevância do indivíduo". Entretanto, é preciso levar em consideração que "se todos os homens tomam realmente parte na gestão do Estado, o capitalismo não pode mais manter-se" (LENIN, 2007, p.118). E que o método na democracia liberal se restringe à representação, à participação indireta, restrita, à democracia de uma minoria. Netto (1990, p. 84), utilizando argumentos de Cerroni, parte da seguinte compreensão:

> Por *democracia-método* deve entender-se o conjunto de medidas institucionais que, sob formas diversas (mais ou menos flexíveis), numa dada sociedade, permite, por sobre a vigência de garantias individuais, a livre expressão de opiniões e opções políticas e sociais; quanto à *democracia-condição social*, ela não é um simples conjunto de institutos cívicos, organizados num dado ordenamento político, mas um ordenamento *societário* em que todos, a par da livre expressão de opiniões e opções políticas e sociais, têm iguais chances de intervir ativa e efetivamente nas decisões que afetam a gestão da vida social.

O que só será possível numa sociedade sem classes. No entanto, valemo-nos da possibilidade de ampliação das instituições democráticas, construídas pela burguesia e pela classe trabalhadora, que por meio das lutas sociais conquistaram, ao longo da história, a expansão dos graus de representatividade e a ampliação de direitos.

Neste sentido, não podemos nos limitar a ver a democracia, como alerta Dias (1997), "como mero elemento tático" ou "as regras do jogo". Precisamos construir a democracia dos trabalhadores; *democracia-condição social*, como *objetivo-meio*, na qual a socialização da economia e da política integre a formação de uma nova sociedade, o que, na tradição marxista, seria a transição pela "ditadura do proletariado", o projeto histórico socialista.

Já a democracia liberal é, no plano político da ordem capitalista, a forma de regulação da sociedade aos interesses do mercado, através da concorrência desleal, acesso diferenciado ao poder econômico, político, ideológico, como, também, à educação, naturalizando, assim, as desigualdades.

No intuito de aprofundar a discussão, mesmo que de maneira sintética, apresentaremos a compreensão de Chauí (2001, p. 10-12) sobre as características da democracia: 1) forma geral da existência social, que estabelece as formas de relações na sociedade, a partir da definição de valores, os símbolos e o poder político; 2) forma sociopolítica caracterizada pelo princípio da isonomia e da *isegoria*[26]; 3) forma política em que o conflito é necessário, vital. Não é o consenso que a sustenta; 4) forma sociopolítica que, no enfrentamento das contradições e através da idéia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais), possibilita aos desiguais conquistarem a igualdade; 5) a democracia pela criação de direitos apresenta-se como único regime aberto às mudanças temporais. O novo é inerente à sua existência; 6) única forma sociopolítica em que as classes populares podem evidenciar seu poder contra a cristalização jurídico-política que beneficia a classe dominante; 7) forma política em que a distinção entre o poder e o governante se dá pela via da eleição, entendida como a delegação do poder dos eleitores aos governantes, temporariamente, e não só por via das leis e instâncias de autoridade.

Diante dos elementos apresentados e frente à realidade brasileira, em particular da educação pública, torna-se fundamental entender que o avanço da democracia só virá também a partir do conflito, do confronto político-ideológico dos projetos antagônicos de sociedade, de homem e, conseqüentemente, de educação. Entendemos essa última, enquanto direito social e a universalização da educação, imprescindível ao avanço da democracia, à transição para o socialismo, já que podemos evidenciar as dificuldades ou até a impossibilidade de implementá-la numa sociedade dividida em classes sociais[27], na sociedade capitalista.

> A legalidade, apesar do ocultamento do seu caráter classista pode e deve, na sua contraditoriedade, ser um espaço de luta, no qual se constroem, ou podem ser construídas as identidades de classe, os projetos de hegemonia. A democracia, mesmo a mais limitada, interessa mais aos trabalhadores do que a ditadura mais esclarecida do capital. O simples reconhecimento formal do direito de associação (ainda que na prática esse direito seja combatido e seja tentada sua inviabilização) facilita a intervenção dos trabalhadores no seu processo de organização e do questionamento da dominação do capital (DIAS, 1997, p. 66).

---

[26] Conceito de origem grega que consiste no direito de todos os cidadãos a falar, a expressar sua opinião política.

[27] Para Chauí (2001), um dos maiores problemas de se estabelecer a democracia, numa sociedade de classes, é o de manter os princípios de liberdade e igualdade numa realidade desigual.

Portanto, a discussão da democracia não pode ser desvinculada da organização econômica da sociedade e do projeto histórico, pois as atuais formas de organização políticas se encontram inseridas no contexto das relações capitalistas de produção da vida, que, em essência, fortalecem a reprodução da desigualdade social.

Mesmo nos apoiando na caracterização de Chauí para defender o direito à educação pública, no atual contexto histórico de acirramento das lutas sociais, particularmente na América Latina, não podemos entender a democracia desvinculada do seu conteúdo de classe, sendo, portanto, necessária a sua adjetivação, não enquanto participativa, mas da democracia dos produtores, isto é, dos trabalhadores.

Neste sentido, o entendimento de democracia segundo Chauí (1997, p. 433), como “a sociedade verdadeiramente histórica”, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo”, neste momento histórico, por si só, não nos ajuda a compreender que a democracia tal como se configura trata-se da democracia burguesa. Esta, segundo Lenin, mesmo

> sendo um grande progresso histórico em comparação com a Idade Média, continua a ser sempre – e não pode deixar de ser sob o capitalismo – estreita, amputada, falsa, hipócrita, paraíso para os ricos, uma armadilha e um engano para os explorados, para os pobres. (LENIN, 1986, p.22)

Entretanto, fica fora de cogitação não defender a democracia, os direitos democráticos. É preciso, sim, se apropriar de várias das críticas como as de Coutinho (1984), no livro “A democracia como valor universal”, nos seus aspectos de positividade encontrados nas contradições. Porém, isso não é suficiente, é necessário qualificá-la, questioná-la permanentemente. E questionar, como faz Fernandes (1975), se é possível abrir mão da estratégia[28] revolucionária, *dentro da ordem* ou *fora da ordem*?

Segundo Silva (2003), existem críticas realizadas por alguns autores como Toledo(1994), Rieznik(1996) e Saes (1993) às idéias defendidas por Coutinho (1984), citando-os, sintetiza da seguinte forma:

> Não obstante considerarem esse regime [a democracia liberal] como a forma capitalista mais favorável ao desenvolvimento das lutas populares, esses

---

[28] Para Harnecker (2003, p. 49), a estratégia é entendida como caminho a seguir ou como proceder, no caso dos trabalhadores, para a construção do socialismo. E para capitalistas para manutenção do *status quo*. Sendo possível a utilização de estratégias parciais − conquistar o alargamento da democracia, chegar ao poder pela via institucional − como, por exemplo, a eleição de Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), porém o que não deve acontecer é a perda do foco da estratégia final, como vem ocorrendo com o governo Lula por diversos motivos; entre eles, o grande arco de alianças com partidos burgueses, que não temos como analisar aqui.

> autores insistem – como já o fizera Marx no 18 de Brumário – que a democracia burguesa é uma forma específica de dominação, por meio da qual se mantém o sistema capitalista, e que as classes dominantes não hesitam em romper com as regras do jogo quando se sentem ameaçadas pelos movimentos de luta das classes populares (SILVA, 2003, p. 26-27)[29].

No contexto da América Latina, onde hoje se levantam as massas para a conquista do poder político, na Venezuela, Bolívia, Equador, é válido compreender que, como nos diria Fernandes em texto escrito em 1971

> as classes possuidoras e privilegiadas tentam reconstruir a grande façanha política da oligarquia tradicional, aplicando à participação social ampliada das massas no poder o modelo de democracia restrita. [...] Mas não podem universalizar e fortalecer impulsões igualitárias relacionadas com a distribuição de renda e do prestígio social ou com a democratização do poder, requerida pela própria estratificação em classes sociais (FERNANDES, 1975, p.41).

Neste sentido, entendemos, a partir das idéias de Fernandes, que, na América Latina, devido à caracterização de seu capitalismo dependente e de suas burguesias nacionais, não foi possível sequer apontar para a construção de um “pluralismo democrático” vivido pelos países capitalistas centrais. A questão da universalização é uma questão central, em todos os âmbitos dos direitos sociais, incluindo a educação superior que é campo deste estudo. Como nos alerta Wood (2005): as políticas universais são mais necessárias e urgentes do que nunca.

No Brasil, especificamente, no final da década 1970, com o fracasso do “milagre econômico” propagado pela ditadura militar, inicia-se um processo de “transição democrática”, no qual se criou uma frente contra o regime autoritário, que

> (...) preconizava, tão somente, o retorno à democracia formal. Setores ‘progressistas’ – em grande parte integrados por frações da classe trabalhadora e de segmentos médios intelectualizados – miravam a idéia, isto é, portavam a crença de que o retorno à democracia formal, ou seja, a

---

[29] Como é possível ver em nível mundial o desrespeito aos órgãos ditos democráticos, como a Organização das Nações Unidas (ONU), que tem várias resoluções desobedecidas por Israel, pelos Estados Unidos, etc., inclusive na recente guerra do governo George Bush contra o Iraque, utilizando a desculpa da existência de armas químicas, nunca encontradas, para controlar a riqueza local, o petróleo. No Brasil, podemos citar as ocupações de terra pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e as recentes ocupações das reitorias pelos estudantes (outubro/novembro de 2007) contra o Projeto de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e por Assistência Estudantil nos quais, em pleno governo, dito “democrático”, “participativo” e “popular” do presidente Lula foram utilizados os aparatos policial e militar, de maneira violenta na defesa de interesses de classe.

> reconstituição da cidadania formal liberal, conduziria necessariamente à construção de uma democracia substantiva social-democrata (RODRIGUES, 2006, p. 421).

O mesmo autor argumenta que os interesses da classe trabalhadora eram relegados a um futuro muito longe, diluídos nesta frente, que tinha como perspectiva o restabelecimento da democracia formal liberal. Nesse sentido cumpria uma função ideológica, por ocultar o modo de produção capitalista que sustentava o regime militar.

Pensar nos argumentos do Rodrigues (*ibid.*) − mesmo em se tratando de fatos datados historicamente − remete-nos ao atual momento histórico, já que também é fruto do passado, para que estejamos atentos às necessárias mudanças no poder econômico, não apenas no poder político, numa relação dialética. Alertamos que as disputas por mudanças políticas e ideológicas são imprescindíveis, valendo destacar que não existem etapas lineares a serem cumpridas, para qualquer que seja a disputa estão, na ordem do dia, as reivindicações da classe trabalhadora.

Nesta direção é que alertamos para o papel da teoria que pode se transformar em força material (MARX, 2005). Portanto, as escolhas teóricas não são neutras, muito pelo contrário, expressam posições éticas e políticas que se relacionam com o entendimento do seu papel educativo para a compreensão e transformação da realidade ou para a manutenção do *status quo*.

Para Marx (1993, p.126), os homens são produtos das circunstâncias e da educação. Para a transformação do homem faz-se necessário a modificação das circunstâncias e da própria educação e que estas transformações sejam operadas pelos próprios homens. Por isso, "o próprio educador precisa ser educado". O que para Marx "só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*".

Neste sentido, encontra-se o papel da educação também como estratégia de conformação do trabalhador à sociabilidade burguesa, disseminadora da ideologia dominante, já que, segundo Marx (*ibid.*, p. 72), "as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante".

Ainda de acordo como Marx (ibid.), a ideologia dominante opera em dois sentidos: a) Através da universalização das suas idéias; b) Construindo um mundo fetichizado[30], disseminando que os interesses e anseios da classe dominante possam ser acessíveis a todos.

Dessa forma, explicita-se o papel de medição da educação para a adaptação dos homens às novas exigências do capital, que perpassa pela construção de "consensos" entre os dominantes e dominados. Vale destacar que esse processo não é mecânico e que a explicação da organização política não pode ser dada com um mero reflexo invariável dos aspectos econômicos.

Portanto, para a compreensão das novas estratégias do capital, é preciso entender as conseqüências das transformações no mundo do trabalho para o campo educacional, num contexto do receituário neoliberal. Urge estabelecer nexos e relações para a destruição da pseudoconcreticidade pela práxis revolucionária, estabelecendo a unidade do fenômeno e da essência, compreendendo a totalidade dialeticamente, pois se a representação, a aparência, coincidisse com a realidade, não seria necessário o fazer científico (KOSIK, 2002). Para melhor compreensão do papel da educação para regulação ou transgressão da ordem social, é fundamental compreender a relação que se estabelece entre trabalho e educação.

Partiremos do entendimento do trabalho enquanto categoria essencial do ser humano, o que diferencia o homem dos outros animais. A partir do trabalho, o homem age na natureza para construir os meios de subsistência. Nesta ação de transformação da natureza, criando o mundo humano, o homem se transforma. A educação insere-se como trabalho produtivo não-material (idéias, valores, atitudes, etc.) no qual o produto não se separa do ato da produção (MARX, 1993, 2002, 2004; ENGELS, 1990).

Na sociedade capitalista, o trabalho tem o fim em si mesmo, como trabalho abstrato, alienado, no qual "o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão" (MARX, 2004, p. 80). A externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não fosse seu próprio, como se o trabalho não lhe pertencesse.

Portanto, as relações trabalho-educação devem ser compreendidas no duplo sentido que o trabalho assume. Na sua positividade, no seu sentido ontológico, enquanto categoria fundante do ser humano genérico e na sua negatividade expressa na sociedade de classes, o trabalho estranhado, que arranca sua vida genérica, reduz sua atividade livre, a auto-atividade, a um meio, meio de sua existência física. No trabalho estranhado ou alienado, o homem se perde do produto do seu trabalho e na própria atividade produtiva. O trabalhador torna-se servo do seu objeto. "O extremo desta servidão é que apenas como trabalhador (pode) se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador" (MARX, *ibid.*, p.81).

---

[30] Mundo da aparência, onde os objetos, as coisas possuem propriedades, valor que lhe são conferidas como naturais, mas que, na essência, são propriedades, atributos conferidos pelas relações sociais dominantes (BOTTOMORE, 1988).

Neste contexto, a educação aparece como mediação, que pode servir para a manutenção do sistema capitalista, bem como para a superação deste modelo de sociedade. Para Mészáros (2005) uma das funções da educação na sociedade capitalista é produzir conformidade ou 'consenso' quanto possível, dentro da legalidade estabelecida.

> As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A partir desta reflexão, apontamos que as políticas de ações afirmativas na educação, em particular a reserva de vagas/cotas, têm se configurado como uma solução formal para o problema do acesso à educação superior no Brasil, não sendo uma solução essencial, por não questionar a lógica do capital. Mészáros apresenta o exemplo da Grã-Bretanha onde o debate por muitos anos foi o da substituição do sistema de ingresso na escola secundária e se este seria seletivo ou não. Para o autor, o debate central deve ser a confrontação com todo o sistema de *internalização*[31]. Não é possível escapar da "formidável prisão" (termo de José Martí) do sistema educacional apenas reformando-o (MÉSZÁROS, 2005, p. 46-47),

Cabe-nos, ainda, estabelecer a devida relação entre as mudanças no sistema do capital que provocam a necessidade de alterações na política educacional, em particular na educação superior, que, no atual contexto, vem priorizando as ações afirmativas. Para não perder sua função de regulação histórica na formação de indivíduos que se adaptem aos parâmetros de reprodução do capitalismo, o processo de *internalização* de interesse do capital adota valores próprios e "inquestionáveis" da sociedade do mercado e utiliza principalmente a educação institucionalizada para isso, porém ocorre também nos mais diferentes âmbitos da vida social[32]. Como afirma Mészáros (2005, p.27)

---

[31] Portanto, a educação que legitima valores e conhecimentos.

[32] Principalmente através da mídia. O que pode ser constatado na mudança de opinião nas pesquisas sobre as cotas de 1995 e 2006. Para maiores detalhes Queiroz e Santos (2006), revista "Educação e Sociedade" que possui a temática "Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes".

> em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

Frente a esta afirmação, compreendemos que as ações afirmativas no âmbito da educação se apresentam com uma aparência de radicalidade, mas encontram-se no bojo das políticas compensatórias, focalizadas, financiadas pelo Banco Mundial e por fundações ligadas ao capital[33], para tentar corrigir e ajustar algumas "imperfeições" dentro do próprio sistema. Isso promove o abandono consciente, ou não, por parte de alguns intelectuais, movimentos e grupos sociais, do objetivo de transformação essencial e radical da sociedade de forma a "romper com a lógica do capital".

Podemos constatar, em grande medida, na bibliografia analisada sobre a adoção da política de ações afirmativas, que categorias como luta de classe e projeto histórico não aparecem na produção[34]. O artigo de Moehlecke (2002) que faz um levantamento histórico dos debates sobre a ação afirmativa no Brasil é exemplo disso. Em substituição à categoria "classe social" são utilizadas as expressões "grupos sociais", "minorias"; e, em relação a projeto histórico, surge a defesa da democracia e da igualdade de oportunidades. Não aparece no estudo nenhuma crítica ao sistema capitalista atual.

Na construção da práxis revolucionária que levaria à superação da pseudoconcreticidade é necessário se confrontar e alterar o atual sistema de *internalização*, rompendo com a lógica do capital, entendendo a educação como "transcendência positiva da auto-alienação do trabalho" (MÉSZÁROS, 2005). A educação enquanto um processo fundamental para superação do processo de alienação do trabalho no sistema capitalista.

Portanto, a questão da democracia e a das políticas de democratização do acesso e permanência à educação superior só podem ser entendidas inseridas no contexto da luta de classes, da reforma do Estado e do reordenamento no mundo do trabalho.

---

[33] A fundação Ford é uma das grandes agências financiadoras de pesquisas nessa área, com destinação de bolsa para cursos de pós-graduação, inclusive nas universidades públicas. Temos como exemplos a universidade da cidadania Zumbi dos Palmares, apoiada na iniciativa de uma organização não-governamental (ONG), bem como a pós-graduação *lato sensu na* Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). Este publicou com o apoio da fundação, nos últimos anos, cerca de vinte livros relacionados, direta ou indiretamente, ao tema das ações afirmativas.

[34] Como uma das raras exceções, acessamos o debate no campo marxista, que pudemos acompanhar no "Dossiê" organizado pela revista "Crítica Marxista", nº 24.

2.1. Reforma do Estado e da educação superior: desdobramentos na universidade pública brasileira

A reforma, dentro dos vários contextos onde ela possa se configurar, está sempre acompanhada do conceito de mudança, porém ela pode ser entendida como:

> uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder da definição do espaço público, já a mudança tem um cunho menos normativo e mais "científico", pois o estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução (MENDES *apud* PAIVA, 2002, p. 58).

Nesta perspectiva, podem-se localizar as reformas numa ótica de regulação social e, para tanto, precisamos entender que os meios de regulação, dentro do modelo social vigente, se expressam através do neoliberalismo e da globalização[35], entendidos como noções ideológicas da expressão do capitalismo na sua fase imperialista[36].

O neoliberalismo[37], termo que foi mais amplamente utilizado nas últimas décadas, muitas vezes não teve esclarecida a sua origem, a base material que o sustenta e a que idéias está vinculado. Para entendermos melhor o que significa e as políticas dele decorrentes, aqui desdobraremos um esboço das origens do liberalismo e do neoliberalismo, tendo como referência a obra de Paulani (2005).

O liberalismo filosófico e político aparecem com Locke no século XVII, vinculado à filosofia dos direitos naturais, pregando a tolerância política e religiosa e a defesa do direito à vida. Para ele, os homens nasciam livres, tanto como racionais. O homem estava em primeiro plano e a razão era seu poder por natureza. Nestas idéias se concentrou o pensamento moderno.

Já o liberalismo econômico aparece nas obras de Adam Smith, no século XVIII, e depois com Stuart Mill. Ambos partem das idéias de Locke, principalmente da defesa da propriedade privada e da concepção de que os indivíduos se relacionariam com o Estado através de um pacto entre homens livres, com o objetivo de preservar os direitos naturais

---

[35] Termo que dissimula as desigualdades sociais, destinado a legitimar as políticas neoliberais, serve à recomposição da produção e circulação de mercadorias no processo de mundialização do capital financeiro. Aprofundar em Chesnais (1997).

[36] Fase que para Lenin (2007a) consistia na concentração cada vez maior da produção em grandes monopólios e do capital financeiro por poucos países. Fase de guerras de pilhagem e rapina pelo mundo.

[37] Aprofundar em Hayek (1984) no livro "O caminho da servidão", obra de 1944.

(vida, liberdade, propriedade de bens). Para eles, a propriedade é defendida como direito natural, porque é fruto do trabalho e, neste sentido, seria anterior à própria sociedade civil.

É possível relacionar o conceito de liberdade à idéia de igualdade, principalmente defendida por Rousseau, entendendo que sem o mínimo de igualdade social é impossível a liberdade civil. A liberdade é também reconhecida como direito inalienável do homem.

Como desdobramento da doutrina liberal, temos a escola utilitarista. Bentham é seu maior representante, e busca transformar a ética numa ciência positiva do comportamento do homem, exata como a geometria. A ação era motivada pelo próprio interesse, com vista à máxima utilidade. Nesta perspectiva, a comunidade não existe, portanto cada um buscando seu próprio bem está contribuindo para o bem de todos.

Em Adam Smith, a idéia de natureza humana era anterior à sociedade, incluindo nesta natureza a propensão à troca. Tomando como pressuposto a propriedade, demonstra, como na esfera das relações materiais, os interesses privados coincidem com os interesses públicos. Cada um buscando sua riqueza, inconscientemente está contribuindo para o progresso e a riqueza da nação. Onde a mão invisível do mercado seria capaz de organizar a sociedade, compatibilizando a liberdade individual com os interesses sociais.

No final do século de XIX, o capitalismo vive a sua primeira crise, desmentindo assim a idéia de "bom para todos". Explicitam-se as contradições de classe, para gozo das liberdades civil e política, e a igualdade restringia-se à esfera jurídica.

A defesa da igualdade e liberdade era fundamental para a burguesia poder aspirar ao poder político frente à aristocracia, naturalmente com a conquista do poder econômico e da propriedade privada. Portanto, o liberalismo é conseqüência das bases objetivas (material, social e política) de sua época. Contudo, liberdade e igualdade dizem respeito a todos os seres humanos, de forma que a sua defesa é universal.

Na visão de Mill, o Estado devia estar separado da vida econômica. Liberdade e propriedade privada eram marcas do indivíduo moderno, por isso a excessiva presença do Estado podia pôr em risco o progresso. Esta era a visão do liberalismo no final do século XIX.

Devido às severas crises da economia, duas grandes guerras, a revolução de 1917 e ao nazismo, ocorre um refluxo do liberalismo clássico no início do século XX até 1970, sendo impossível a sua sustentação nas condições existentes. Como nos aponta Paulani (2005),

> Depois da desastrosa experiência da crise de 1929, vai ganhando força uma prática intervencionista do Estado que encontra sua matriz teórica na *Teoria geral do emprego do juro e da moeda*, que Keynes publica em 1936. Cria-se, com isso, uma espécie de consenso a respeito da necessidade de uma certa regulação externa ao próprio sistema, que soma, à perda de espaço social já experimentada concretamente pelo liberalismo, também um adversário teórico à altura da ortodoxia neoclássica. (PAULANI, 2005, p. 121)

Neste novo contexto o mercado é importante, mas o controle do Estado, o planejamento e as políticas públicas têm papel fundamental também. Consenso em torno do Estado de bem-estar social[38], controle keynesiano da demanda efetiva e regulação fordista do sistema levaram às três décadas chamadas “anos de ouro” do capitalismo. Neste período, as idéias liberais, de redução da presença do Estado para regular a economia e o caráter extremamente virtuoso do mercado, perdem força, ficando restritas a um pequeno grupo de defensores.

Após a Segunda Guerra Mundial, segundo Anderson (1995), o neoliberalismo ganha força como reação teórica e política contra o modelo de Estado interventor e de bem-estar social. Hayek é o seu grande expoente, na defesa contra qualquer limitação do mercado, por considerar este modelo de Estado uma ameaça econômica e política à “liberdade” de escolha. Na visão neoliberal, o mercado é a grande panacéia, e o Estado, o grande “vilão”, cabendo a este preservar as instituições que permitem o bom funcionamento e a segurança do primeiro. Não existem saídas fora das leis “naturais” do mercado, todos têm de se adaptar às regras.

Com os acontecimentos na economia a partir de 1970, isto é, com as transformações conseqüentes da crise do capitalismo (crise do petróleo e da dívida, aumento da financeirização do capital, recessão, etc.), o neoliberalismo encontra as condições materiais para ser aplicado. Desta forma, não é possível desvincular o ideário neoliberal da atual/velha forma de produzir a vida: o capitalismo. Sendo o neoliberalismo a sua atual expressão prática, política do capitalismo, materializando-se nos ajustes estruturais, nas privatizações e na desresponsabilização do Estado com relação aos direitos sociais.

Para que o neoliberalismo se fortalecesse foi necessário reestruturar o Estado, processo que se inicia no Brasil no governo do presidente Fernando Collor de Melo, principalmente com as privatizações, e ganha maior profundidade no governo FHC. Esse último, no ano de 1995, cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) comandado pelo, na época, ministro Luiz Carlos Bresser Pereira[39], com o objetivo específico de materializa a reforma do Estado brasileiro. Os principais problemas a serem enfrentados por essa reforma, segundo Bresser Pereira (1997), são os seguintes:

---

[38] Lembramos que no Brasil não foi possível a consolidação desse Estado, devido ao seu capitalismo dependente.

[39] Economista que atuou por muitos anos na gerência de empresas do setor privado, em especial do grupo varejista Pão de Açúcar.

> A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político − a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial − a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político − o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. Na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as idéias de **privatização, "publicização" e terceirização.** A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. No aumento da governança temos um aspecto financeiro: a superação da crise fiscal; um estratégico: a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e um administrativo: a superação da forma burocrática de administrar o Estado. **No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses. [**grifos nosso] (PEREIRA BRESSER, 1997, p. 7-8).

Como será visto no decorrer desta exposição é possível constatar a relação das políticas para educação, em especial as ações afirmativas, reserva de vagas/cotas, objeto da pesquisa, com a reforma proposta por Bresser em dois sentidos[40]: 1) no processo de privatização da educação superior, que trataremos mais adiante; 2) no que se refere ao "aumento da governabilidade", quando a educação passa a assumir papel fundamental, de *internalização*, para que, através das instituições políticas, seja possível realizar a "intermediação dos interesses". Diga-se aqui os interesses antagônicos das classes. Estes interesses devem ser conciliados tanto quanto possível, através da "falsificação de consensos[41]" (GENTILI, 2001), nos conselhos que reúnem empresários, governo, trabalhadores e a sociedade civil para resolver os conflitos que o mercado por si só não dá conta de resolver.

Em relação à "governabilidade", Bresser Pereira expressa no Caderno 1 do Mare, que esta, depende, para se estabelecer nos regimes democrático:

---

[40] E também no processo de terceirização da atuação do Estado, através das ONG`s, etc. Esta questão, tendo em vista sua magnitude, não será enfocada neste estudo, merece, porém, a devida atenção e o desenvolvimento de pesquisas.

[41] Para Gentili (2001), as mudanças promovidas pelo neoliberalismo nas políticas educacionais envolvem uma série de transformações no âmbito da cultura e da subjetividade. Necessárias para que seja formalizado um pacto social, no caso, educacional, que nunca é cumprido pelos governos (p.69).

> (a) da adequação das instituições políticas capazes de intermediar interesses dentro do Estado e na sociedade civil; (b) da existência de mecanismos de responsabilização (*accountability*) dos políticos e burocratas perante a sociedade; (c) **da capacidade da sociedade de limitar suas demandas** [grifos nosso] e do governo de atender aquelas demandas afinal mantidas; e, principalmente, (d) da existência de um contrato social básico (PEREIRA BRESSER, 1997, p. 7-8).

Nesse contexto são apontadas, no nosso entendimento, diretrizes para a reforma política do Estado que, diante da necessidade de acumulação do capital, criam estratégias, utilizando o álibi da "participação" da sociedade civil, para que os trabalhadores restrinjam suas demandas e apresentem pautas de reivindicações rebaixadas, negociem saídas que não interessam ao trabalho e, sim, ao capital, negociem soluções formais, que "podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade" (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Para isso, o capital precisa da "participação" e colaboração da sociedade civil, enfim, dos próprios trabalhadores para continuar a simulação de que o Estado é o lugar de resolução dos conflitos, "intermediação dos interesses", como podemos destacar a seguir:

> A Reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente. Cidadãos talvez mais individualistas porque mais conscientes dos seus direitos individuais, mas também mais solidários, embora isto possa parecer contraditório, porque mais aptos à ação coletiva e portanto mais dispostos a se organizar em instituições de interesse público ou de proteção de interesses diretos do próprio grupo (PEREIRA BRESSER, 1997, p. 53).

Dentro desse contexto econômico, social, político e ideológico, podemos caracterizar as reformas educacionais no Brasil, em particular a reforma universitária, na qual se inserem as ações afirmativas na educação superior, como sendo, na visão de Pinto (1986, p. 70) de caráter social e, portanto, de execução política. Com base nessa perspectiva, ficam fora de contexto as análises que procuram situar a reforma universitária como sendo um problema interno das instituições, de reorganização do ensino, de modificações na "arquitetura acadêmica", de mudanças nas formas de acesso, de instalações e que só são convenientes às forças conservadoras, que não desejam a transformação da universidade em órgão do povo, a serviço do povo e da cultura nacional. Ou ainda como sendo, a partir da visão de Rosas (1992, p. 12): "antecipações de mudanças sociais relevantes, em resposta a mudanças já ocorridas no plano social e político, ou como um esforço deliberado para evitar que as mudanças alcancem a educação". Estas "mudanças" podem inclusive servir apenas para atingir metas, índices que a antiga organização e estrutura universitária não propiciavam. Porém, essas atuais "mudanças" só servem para reforçar o *status quo,* quando se percebe o risco do desvio da rota.

Na época, a crítica de Rosas era destinada a uma visão tecnicista e burocrática que era hegemônica nas universidades brasileiras, na vigência da ditadura militar, quando os problemas das instituições eram atribuídos a questões meramente técnicas e internas. Ainda hoje, existe uma tentativa de só atribuir a culpa das dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas aos seus gestores e à má administração interna, seguindo a lógica neoliberal da "demonização do público".

Observa-se no Brasil, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que parte da reforma educacional expressa na Lei de Diretrizes e Base (LDB) para Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (PNE) optou por abrir caminho para a implementação das políticas neoliberais em questão, em detrimento das proposições de resistência a este modelo, apresentadas pela sociedade civil organizada.[42]

Podem ser vislumbradas na LDB, no capítulo "Da Educação Superior" e no PNE, proposições no sentido de reordenar as funções do Estado nesse nível de ensino. Destacam a "diferenciação institucional", separando as instituições de ensino das de pesquisa, essas últimas, organizadas nos chamados "centros de excelência"; e a "diversificação" das fontes para sua manutenção (prevendo fontes privadas), não garantindo o financiamento pelo Estado. Há nesse sentido uma clara associação da legislação nacional para o ensino superior às diretrizes emanadas nos relatórios do FMI e Banco Mundial (questão que iremos abordar no próximo capítulo), que apresentavam o Chile[43] como modelo, comprometendo, desta forma, a autonomia das universidades brasileiras.

Segundo Chauí (1999), durante a ditadura militar uma das bandeiras das universidades públicas foi a da autonomia, para que as universidades pudessem tomar suas próprias decisões, serem autoras da norma, da regra e da lei (de acordo com a origem grega da palavra). Essas devem ser instituídas de maneira democrática, dentro dos seus órgãos colegiados, para estabelecer a sua independência e definir como a universidade se relacionaria com a sociedade e com o Estado.

---

[42] Ler Saviani (1997) "A nova LDB: trajetória, limites e perspectiva" e (1998) "Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional".

[43] Sobre o modelo chileno, ler Campbell E. (1997) "La universidade em Chile, 1981 – 1995" *In*: "Políticas públicas para a Educação Superior".

A autonomia da universidade é duramente atacada, com a reforma do Estado brasileiro e as ações do governo FHC. Deslegitima-se a educação como direito, passando esta a ser entendida como serviço, e a universidade vista como prestadora deste serviço, atrelando a autonomia universitária à lógica privativista, empresarial de produtividade e competitividade, com ênfase em expressões como “qualidade total” (qualidade/quantidade empresarial), “avaliação universitária” (avaliação de produtos e resultados) e “flexibilização da universidade” (modificação na forma de gestão de acordo com os interesses do mercado) [44].

A universidade passa a estabelecer um vínculo direto com o mercado, o que se desvirtua completamente da idéia original do que seja autonomia; e a função da universidade enquanto instituição social, isto é:

> uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, o que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 1999, p. 217).

A legitimidade da universidade na forma de instituição social foi fundada nas idéias de formação, reflexão, criação e crítica, principalmente nas idéias de autonomia do saber frente à religião e ao Estado, e da democracia. A legitimidade da autonomia universitária no Brasil foi reconhecida na Constituição Federal de 1988.

Entendemos que vem sendo construída a ressignificação do conceito de autonomia universitária, resumindo-o à questão financeira, ao gerenciamento das receitas e despesas, pensando a universidade como órgão gerador de receitas e captador de recursos externos. Tal entendimento fere diretamente a autonomia universitária, conforme visto em Chauí, bem como não reconhece mais a universidade enquanto instituição social e, sim, como *organização social* (CHAUÍ, *ibid.*). Segundo a autora, uma organização social é “entidade isolada cujo sucesso e eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição” (*ibid.*, p. 218).

Não cabe à organização social questionar seu papel em relação à sociedade, apenas preocupa-se com sua eficácia e desempenho para atingir objetivos particulares, tendo como referência a si própria, num processo de competição, caracterizando-se como *universidade operacional*[45]. Por outro lado, a instituição social tem referência na sociedade e aspira à universalidade (CHAUÍ, 2000).

---

[44] Conceitos desenvolvidos por Chauí (1999).

Diante do exposto, entendemos que a própria organização da universidade perpassa pelo conceito de democracia. Essa associada à idéia e construção do espaço público, ultrapassando uma visão simplista de regime político-eleitoral, "regras do jogo". Portanto, a universidade encontra-se inserida no contexto da luta de classes, já que o conceito de público é resultado desse embate.

Nesse sentido é que as propostas de reforma da universidade pública brasileira inserem-se num projeto de mundialização da economia, da educação (MELO, 2004) e de reforma do Estado, necessário à manutenção da ditadura do capital, tendo os organismos internacionais como seus principais fomentadores.

Para compreender melhor os nexos entre as diretrizes desses organismos para a educação e o que vem sendo proposto para a democratização do acesso e permanência na educação superior brasileira, analisaremos, no próximo capítulo, a partir da relação trabalho-educação, documentos do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e dos governos FHC e Lula, identificando as relações estabelecidas com o processo de fomento e implementação das ações afirmativas no Brasil, em particular as políticas de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas.

---

[45] Segundo Chauí (2000) "a universidade operacional opera, e não age, sofrendo contínua desmoralização pública e degradação interna", não cumprindo seu papel enquanto instituição social.

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: ESTRATÉGIA DE "INCLUSÃO/EXCLUSÃO" SUBORDINADA À SOCIEDADE DE CLASSES

A educação superior, assim com a escola, é vista, como um dos motores do desenvolvimento econômico. Essa idéia foi/é amplamente disseminada, como "panacéia" para resolver as desigualdades entre os países e entre os indivíduos, "mediante os organismos internacionais (BID, Bird, OIT, Unesco, FMI, Usaid, Unicef) e regionais (Cepal e Cintefor), que representam dominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital" (FRIGOTTO, 2000, p. 41).

Em relação à escola, Gentili (2002) afirma que sua expansão veio articulada à difusão da "promessa da escola como entidade integradora", vista como um poderoso instrumento de integração social, inclusive do ponto de vista econômico, baseada nas idéias de Marshall (1970). A ênfase no suposto impacto da educação na economia, contribuindo para o desenvolvimento social e das pessoas, foi tão grande que criou uma disciplina e uma teoria: a economia da educação e a teoria do capital humano.

> A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de introdução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2000, p.41).

Ainda, segundo Gentili (2002, p. 84), essa promessa era alimentada pela possibilidade de expandir e universalizar direitos econômicos e sociais, na época da chamada "Era de Ouro" do capitalismo. A promessa podia até ser entendida como uma necessidade: a) do mercado de trabalho – por precisar de trabalhadores qualificados; b) do Estado – por ser o grande empregador e pela educação estar relacionada ao crescimento econômico, a partir de metas definidas com base nos seus próprios critérios; c) das empresas – em função das inovações tecnológicas; d) das instituições escolares – pela sua vinculação com o sistema produtivo que fazia parte das metas educacionais; e) dos sindicatos – para responder às demandas dos trabalhadores e por ser uma importante nos processos de negociação e gestão; e f) das pessoas – por considerar que o investimento em capital humano levaria a um aumento da renda individual a médio e longo prazo.

Tem sido cada vez mais difícil sustentar essa promessa diante da realidade no modo de produção capitalista, cuja manutenção tem sido perversa, com o aumento de guerras, fome, miséria, exploração, desigualdades de todos os tipos (econômicas, sociais, raciais, gênero), entre outros fatores. Segundo dados do IBGE (2007), referentes ao ano de 2006, no Brasil, a população era constituída por 187,2 milhões de habitantes, entre eles 14,4 milhões de analfabetos, representando 10,5% da população, ressaltamos que este número aumenta para 22,2% do total da população, acima de 15 anos, quando consideramos os analfabetos funcionais[46].

Nesse sentido, vale citar Melo (2005) que nos alerta para o discurso falacioso de integração harmoniosa para todos através da globalização e da mundialização do capital. A autora afirma que esse processo de mundialização do capital é

> [...] como uma nova fase no processo de internacionalização do capital, aprofunda e consolida, de novas maneiras, a desigualdade social, a superexploração do trabalho, as práticas de extermínio e a exclusão social tanto entre classes sociais quanto entre países e regiões de nosso planeta. O discurso da globalização como forma integrada e harmoniosa de desenvolvimento e crescimento capitalista, associado à realização do projeto neoliberal de sociedade e de educação, conduziu o processo excludente da mundialização do capital desde a década de 1980 (*ibid.*, p. 406).

Tendo em vista o grau de putrefação do sistema capital e do desemprego estrutural, a crítica apresentada à promessa integradora da escolarização, já realizada na década anterior, deve ser, ainda mais, contundente, já que o Estado hoje não é mais o grande empregador.

A chamada necessidade de educar para o emprego, agora se transformou na necessidade de educar para o desemprego.

> A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressa outra coisa senão a

---

[46] Segundo o IBGE (2007) é "falta de domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, em correspondência a uma escolaridade de até três séries completas do ensino fundamental ou antigo primário".

> natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: *a empregabilidade*. Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis (GENTILI, 1998, p. 89).

"A natureza estruturalmente excludente dos novos tempos" pode ser entendida também pela necessidade de naturalização da estrutura excludente, que, para isso, precisa incluir os indivíduos nessa "esperança" arriscada da empregabilidade. As políticas educacionais não precisam mais pensar em como inserir os trabalhadores no mercado, já que é sabido que não existe espaço para todos. Portanto, se desintegra junto com a escola a garantia do emprego enquanto um direito social. A destruição e esvaziamento da escola pública e o fomento à busca individual por "qualificação", principalmente por cursos superiores, contribuem para a desresponsabilização do Estado dos diretos sociais: educação e emprego. A promessa que se transformou numa "necessidade" não poderá ser concretizada nos marcos da sociedade capitalista, que tem como um dos seus cernes a necessidade da exploração do trabalho e que, na sua fase imperialista, para manter as taxas de lucros, destrói as forças produtivas, reduz ao máximo o custo da força de trabalho, seja pelo arrocho salarial, pela destruição de direitos, pela precarização, pela desqualificação do trabalhador, etc.

Ainda no que diz respeito à relação trabalho-educação, percebemos uma importante questão que

> o regime de acumulação − que tem sido chamado de acumulação flexível − ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural como expressão cada vez mais contemporânea, da polarização das competências (KUENZER, 2004, p.77).

Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho demandadas pelas novas condições de acumulação, que redefinem o processo de produção (que determina o que se produz, como, quem, para quem, onde, quanto e quando) exigem cada vez mais um distanciamento entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental; entre os que mandam e os que obedecem. E que do ponto de vista do mercado, existe um processo de "exclusão includente", estratégia de exclusão do mercado formal de trabalho e a inclusão em trabalhos precarizados.

Ainda segundo Kuenzer, já no ponto de vista da educação, existe uma "inclusão excludente", estratégias de inclusão nas mais diversas modalidades de ensino, no caso deste estudo, na educação superior, porém com um padrão de qualidade[47] que não possibilita uma formação capaz de atender e superar a exigência do capitalismo.

Para tanto, existe a necessidade de formação de trabalhador/homem com um novo perfil, em termos de habilidades, competências cognitivas e atitudes de comportamento adaptáveis às exigências do capital. Para tal, são necessários desdobramentos na intervenção do Estado, o que ocorreu pelos ajustes estruturais e reforma, para garantir o processo de produção e reprodução do capital. O que desencadeou uma série de ações no âmbito da educação, nas áreas de ciência e tecnologia, formação de professores e pesquisadores, etc. Entre estas ações, a política de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas brasileiras, ganha centralidade e aparece no bojo das políticas de democratização da educação superior do país. Nesse sentido nos questionamos: tais políticas estão contribuindo para a democratização do acesso e permanência dos estudantes na educação superior no Brasil?

Partimos da hipótese que as políticas de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, estão fundamentadas na compreensão de "inclusão excludente", encontram-se articuladas a políticas para conciliação de classe necessárias ao processo de mundialização do capital e da educação, contribuindo, através da integração das reivindicações e da educação do trabalhador, para a colaboração e não mais para o confronto entre as classes. Não contribuindo nem no sentido do aumento de recursos públicos para as universidades públicas, do número de vagas e da garantia de permanência com qualidade nas universidades.

Neste sentido, entendemos que a denominação "políticas de ações afirmativas" é um substitutivo semântico para "políticas compensatórias", que encontraram em décadas anteriores na América Latina uma grande resistência dos movimentos sociais para serem aceitas e adotadas. Atualmente, tais políticas aparecem travestidas de ações afirmativas, defendidas fortemente pelo Estado e por boa parte dos movimentos sociais organizados.

---

[47] Aos estudantes de maneira geral, e em especial aos que entram pela reserva de vagas, principalmente nos cursos mais caros, lhes são negadas as condições para um melhor aproveitamento, por falta de assistência estudantil, de livros, de instrumentos e de apoio pedagógico adequado. As pesquisas já demonstram que o rendimento dos cotistas é compatível com os demais estudantes (QUEIROZ E SANTOS, 2006). Portanto, não se trata de uma questão de mérito, argumento conservador bastante utilizado. Do ponto de vista mais geral, destacamos o processo em curso de destruição do modelo universitário, que tenta articular ensino-pesquisa-extensão no Brasil e dá acesso às camadas mais pobres da população à educação superior por via da educação à distância (ênfase em licenciaturas) e com o Programa Universidade para Todos (Prouni) nas instituições de ensino superior privadas.

Mesmo cientes da adoção de políticas semelhantes antes da década de 1960 em outros países − conforme pudemos constatar na investigação realizada, fruto da análise bibliográfica e do banco de dados (teses e dissertações da Capes) −, optamos por utilizar como referência analítica a política estadunidense. Esta ganha destaque, como verificamos nos argumentos do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase)[48], a seguir:

> Universidades nos Estados Unidos – como a da Califórnia e a do Texas, em Austin – redefiniram sua concepção de mérito, tornando-a mais inclusiva, à medida que a avaliação de candidatos(as) levou em conta a capacidade de superar dificuldades e obstáculos que encontraram na vida, como ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o que teria exigido de tais candidatos(as) um esforço maior do que aquele dispensado por outros(as) que experimentaram condições mais favoráveis como poder se dedicar só aos estudos (Ibase, 2005, p. 26-27).

Essa citação demonstra como é grande a influência dos Estados Unidos da América (EUA) no que diz respeito às ações afirmativas no âmbito da educação. Segundo Brandão (2005), estas ações surgem também nos EUA no contexto das lutas dos negros contra o racismo, mais expressivamente a partir da década de 1960, estendendo-se posteriormente a outros seguimentos, como indígenas, etc.

Consideramos, portanto, a experiência estadunidense especial, por explicitar a relação trabalho-educação, sobre a qual buscaremos refletir a seguir, por ter o seu significado incorporado na pauta das reformas de ajustes estruturais, estimuladas, inclusive, pelos organismos internacionais, por empresas, como, também, pela sua adesão pragmática por parte dos movimentos sociais organizados no Brasil[49], cuja produção intelectual também enfatiza esta referência aos EUA. (APÊNDICE B)

3.1. Trabalho, educação superior e ações afirmativas

A relação trabalho e educação superior pode ser evidenciada também nas ações afirmativas, utilizadas como estratégia de “inclusão” de grupos sociais discriminados. O termo ação afirmativa é utilizado com diferentes significados, mas a sua origem vem dos EUA, na década de 1960, e relaciona-se à luta pelos direitos civis e pela extensão da igualdade de oportunidades a todos, apoiada por liberais e progressistas. As primeiras ações estavam relacionadas à inserção dos "excluídos", principalmente no mercado de trabalho, depois no sistema educacional e na representação política. Este tipo de política não ficou restrita aos Estados Unidos, sendo adotada pela Comunidade Econômica Européia em 1982, através do "Programa de Ação para Igualdade de Oportunidades", e em outros países, como Índia, Malásia, África do Sul, Canadá, abrindo um arco cada vez mais amplo de países.

---

[48] Instituição não-governamental criada em 1981 e que tem como missão “a construção da democracia, combatendo desigualdades e estimulando a participação-cidadã”. Extraído do site www.ibase.org.br acesso em 13 de fevereiro de 2008.

,[49] Entre vários setores. Até o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) na Bahia e nacionalmente como é possível constatar na matéria publicada na revista “Sem Terra” de dezembro de 2006 que apresenta a positividade dessas ações. E, principalmente, nos movimentos negros, onde encontramos, inclusive, várias referências nos estudos de alguns intelectuais ao modelo estadunidense.

As ações afirmativas assumiram as seguintes formas de implementação: via "ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações, a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação" (MOEHLECKE, 2002, p. 199). Vale destacar que, segundo a autora, na grande maioria dos casos, a sua adoção fica a cargo da sociedade civil.

Moehlecke (*ibid.*) apresenta no artigo algumas definições de ação afirmativa; destacarei duas. A primeira explicita que

> Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas − aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos − em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (BERGMANN *apud* MOEHLECKE, 2002, p. 199).

E a da própria autora que, num esforço de sintetizar e incorporar as diferentes definições, considera

> as ações afirmativas como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultura desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Contudo, apresenta uma definição tão ampla que possibilita a incorporação de inúmeras ações já desenvolvidas. Para Moehlecke o que pode ser considerado incomum nas definições sobre ação afirmativa é "a idéia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhe uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não" (*ibid.*, p.2002). Neste sentido, as ações afirmativas não estão voltadas para o "grupo social" inferiorizado como um todo, mas para garantir uma representação desse grupo, sendo apenas alguns poucos que terão assegurado o direito a "seu acesso a determinados bens, econômicos ou não".

A mesma autora, utilizando Guimarães (1997), argumenta a defesa da adoção das ações afirmativas a partir do ponto de vista jurídico e normativo, para afirmar que tratar pessoas desiguais de maneira igual só amplia a desigualdade entre elas. Defende ainda que essas ações afirmativas estariam relacionadas às sociedades democráticas, que têm como seus principais valores o mérito individual e a igualdade de oportunidades para competir no mercado. Dessa forma, a aceitação dessa política está em consonância com os princípios ideológicos liberais, o que no nosso entendimento está de acordo com o modo de produção capitalista.

Entendemos que é necessária, sim, a luta pela igualdade, mesmo que seja a igualdade de condições numa sociedade de classes. Porém, sem perder de vista a contribuição que Lenin (2007, p.117) nos traz: "Democracia implica em igualdade. Compreende-se a luta do proletariado pela igualdade e pelo próprio princípio de igualdade, contanto que sejam compreendidos como convém, no sentido da superação das *classes*". E não só para favorecer interesses de grupos, parcelas da classe.

É perfeitamente compreensível, e necessário, que existam ações que levem em consideração a especificidade de determinadas parcelas da classe, no caso dos negros, mulheres, entre outros. Já que só a organização desses setores irá possibilitar o atendimento das suas reivindicações específicas, como, por exemplo: só podemos falar de combate ao racismo, desigualdade racial, porque existem os movimentos negros; de reforma agrária, por causa da luta dos movimentos dos sem terras, assim por diante. Porém, no nosso entendimento, esses movimentos, ao levantarem suas reivindicações, precisam considerar: a) a questão da unidade da classe na diversidade; b) a relação capital-trabalho e c) a questão do Estado. Para que, em conjunto com os demais movimentos, seja possível contribuir no avanço da conquista de direitos da organização da classe, na elevação da consciência das massas e na tomada de poder pelos trabalhadores, condições necessárias para a democracia de fato servir aos explorados.

3.2. Ações afirmativas na educação superior e organismos internacionais

Na introdução de um dos principais documentos para educação superior do Banco Mundial "La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia", publicado em 1994, mas traduzido para o português só no ano seguinte, a universidade é entendida como a formadora de dirigentes e quadros que seriam a base do desenvolvimento econômico. Tal tese baseia-se na teoria do capital humano, que já foi profundamente debatida e questionada por diversos autores no âmbito da educação, principalmente da educação básica, como por Frigotto (2000 e 2002) e Gentili (2002), que demonstram sua improcedência[50]. Passados mais de 30 anos de sua formulação as desigualdades não apenas permanecem como também se agravam.

No Brasil, na década de 1980 e 1990, esta teoria ganha uma expressão significativa no âmbito da educação superior, relacionada com a necessidade de expansão do mercado de serviços educacionais nos países "em desenvolvimento". Tal expansão parte das diretrizes do BM para a "democratização" da educação superior, via aumento do número de matrículas nas instituições privadas, destruição da universidade pública enquanto modelo de formação superior[51], diversificando as fontes de financiamento e diferenciando os tipos de instituições formadoras (centros universitários, faculdades, institutos, etc.) e oferta de educação à distância. Essas diretrizes também se expressam através das ações afirmativas, com destaque para o Prouni[52] e para a política de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas.

O documento do BM (1995) aponta que este nível de educação, pós-secundária, aumenta a produtividade e gera crescimento econômico, considerados elementos fundamentais para o alívio à pobreza. Porém, afirma que este setor educacional está em crise, numa época de necessária restrição de recursos com educação e principalmente dos gastos com os estudantes, em especial com a assistência estudantil[53]. As questões a ser enfrentadas são: como podemos ampliar o número de matrículas, mantendo a "qualidade", sem aumentar os recursos? Seria possível, no marco do capitalismo, essa ampliação mantendo as universidades públicas, com pesquisa, ensino e extensão, como lócus privilegiado para a formação? Que qualidade pode ser defendida sem aumento de recursos? É possível democratizar o acesso e a permanência com política a "custo zero", sem a garantia de assistência estudantil e sem enfrentar o problema da relação com o Estado?

---

[50] O Brasil é um dos grandes exemplos da não correlação mecânica entre educação e desenvolvimento econômico. Foi uma das economias mais dinâmicas do mundo na segunda metade do século XX, com grande crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), mas convivendo com uma grande concentração de riqueza nas mãos de uma minoria, ao lado de miséria e pobreza para grande maioria dos brasileiros (GENTILI, 2004, p. 56).

[51] Inclusive utilizando o termo de educação pós-secundária e não universitária.

[52] Programa instituído pela Medida Provisória 213, de 10 de setembro de 2004, que prevê a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada, através de isenção fiscal para "compra de vagas".

[53] Vale salientar que o problema da permanência dos estudantes nas universidades não é algo recente.

Poderíamos até aceitar a tese de má utilização dos recursos, mas o enfrentamento desta questão estaria ligada à necessária tomada do Estado e do poder dos meios de produção, inclusive educacionais, pelos trabalhadores. Portanto, não é cabível aceitar a proposição de repassar recursos públicos para a iniciativa privada, por ser considerado mais eficiente, nem mesmo jogar a culpa do fracasso da educação primária pública na educação superior, por esta supostamente retirar recursos do primeiro segmento. Ainda menos, aceitar os ajustes estruturais que desobrigam o Estado da garantia dos direitos sociais, incluído o direito à educação superior pública, laica, de qualidade, com indissiociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Mais do que nunca é necessário enfrentar a questão de que, apesar das mudanças ocorridas no papel do Estado, nos marcos do capitalismo, desde o estado liberal, passando pelo de bem-estar social e agora neoliberal, a essência não mudou; é a de estar a serviço da classe dominante.

Outra crítica realizada no documento do BM (*ibid.*) é de que a educação pós-secundária é elitista, pois a maioria dos estudantes seria de famílias de boa condição financeira. Os autores do referido documento questionam a gratuidade do ensino, bem como a necessidade de assistência estudantil para tais estudantes. Consideram ainda que destinar recursos à permanência dos estudantes nas universidades não constitui gastos em educação, portanto seriam recursos mal empregados. A defesa do Banco é que o aumento das matrículas deve ser para os grupos tradicionalmente menos privilegiados, para as ditas "minorias" (mulheres, negros, etc.). Com base nesses argumentos, a política de reserva de vagas/cotas se fortalece, ficando o Estado a serviço "só" dos mais pobres. Vale esclarecer que não estamos avaliando as pessoas que defendem esta política, mas analisando os nexos que as diretrizes do BM estabelecem com as ações afirmativas. Nesse sentido, em hipótese alguma, consideramos os adeptos desta iniciativa, como um todo, contra a gratuidade do ensino público e a assistência estudantil pública.

No que se refere à "elitização" da educação superior pública, que justificaria para o BM a sua privatização, a Universidade Federal da Bahia pode servir de exemplo para explicitar essa contradição. Com base nos dados coletados pela pesquisa "A cor da Bahia" (Queiroz, 1998) para subsidiar o próprio "Programa de Ações Afirmativas", em que se estabelece a reserva de vagas/cotas, o reitor, Naomar de Almeida Filho, afirma que tal pesquisa possibilitou

> [...] refutar o mito de que a UFBA é uma universidade que em geral discrimina os pobres, afrodescendentes e indiodescendentes nos seus processos seletivos. Os dados indicam que, nos anos de 2001 e 2002, pouco mais de 55% dos candidatos ao vestibular se autodesignaram Pretos e Pardos e apenas 1% dos que postulam ingressar na UFBA declaram etnia ameríndia. Cerca de 40% dos candidatos cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas. Mais de 51% dos aprovados eram afrodescendentes, cerca de 2% eram indíosdescendentes e quase 38% dos ingressantes eram provenientes de escola públicas (ALMEIDA FILHO, 2003)[54].

Ou seja, pelos dados apresentados, a UFBA pode ser caracterizada como uma universidade elitista e racista? Apesar de apenas 38% dos ingressantes serem provenientes de escola pública, não quer dizer que os demais estudantes egressos da escola particular tenham todas as condições necessárias para se manter na universidade sem assistência estudantil. Com isso, não queremos negar a elitização de determinados cursos, como medicina, direito, odontologia e fonoaudiologia, nos quais o poder aquisitivo das famílias dos estudantes é mais alto e, conseqüentemente, a participação dos negros é menor[55]. Também não queremos negar a existência do racismo, inclusive, institucional[56]. Podemos até caracterizar a UFBA como elitista, mas vendo a partir do número de candidatos que ficam de fora dela, mesmo sendo classificados no vestibular.

Neste sentido uma questão se levanta: como manter na universidade o estudante não-cotista ou cotista, em grande proporção pobre e negro, sem assistência estudantil? Que educação de qualidade pode se efetivar nessas condições? Aqui se encontra uma contradição, como incluir, excluindo? Os dados da Universidade Federal da Bahia, que foram coletados pela pesquisa realizada pela Fundação Universitária Mendes Pimentel[57] e disponibilizados pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, demonstram que, para os 39.657 estudantes, incluindo todas as modalidades, são oferecidas apenas 298 bolsas[58] residência, 40 bolsas moradia, 150 bolsas alimentação, 76 bolsas creche, 61 bolsas hospedagem e 1.200

---

[54] Pronunciamento feito na Câmara dos Vereadores de Salvador, em sessão solene para discutir as Ações Afirmativas para Afrodescendentes, proposta pela vereadora Olívia Santana (PC do B), em 13 de junho de 2003. Este pronunciamento é a base completa do documento aprovado em 2004 nos conselhos superiores da UFBA, mas que foi apresentado como proposta do Grupo de Trabalho, constituído pelo Consepe, composto por representação de professores, servidores e estudantes, além da "sociedade civil", representada pelo Comitê Pró-cotas e pela União Nacional dos Índios-descendentes (Unid).

[55] Segundo o documento da UFBA sobre o "Perfil sócio-econômico dos candidatos inscritos e classificados no concurso vestibular da UFBA 2001-2004", o percentual de negros e pardos em medicina são 36,6%%, direito 37, 6%, odontologia 35,6% e fonoaudiologia 37,8%.

[56] A incapacidade uma instituição lidar com as diferenças raciais, étnicas, inclusive na própria assistência aos cotistas, como trataremos no próximo capítulo.

[57] Foi disponibilizado na coleta dos dados pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil um questionário que este órgão tinha respondido para a Fundação Universitária Mendes Pimentel, que reunia os números sobre a assistência estudantil na UFBA.

[58] Este número também aparece no mesmo documento, como sendo 289 bolsas.

beneficiados com isenção de taxas. Perfazendo um total de 625 bolsas; excluídas as isenções, desse número apenas 41 bolsas são para cotistas, num universo de 20 mil estudantes matriculados no ano de 2006.

O BM utiliza o Chile como exemplo, país que teve as reformas iniciadas no final da década de 1970, sendo o projeto piloto para a América Latina e para o mundo na implementação das políticas neoliberais − privatistas e de ajustes estruturais. A questão dos empréstimos aos estudantes para financiar seus estudos ganhou destaque. Segundo Siqueira (2004, p. 119), "o foco principal dessa reforma parece ter sido o direcionamento dos recursos públicos das universidades tradicionais para o setor privado".

No mesmo artigo, Siqueira (*ibid.*) analisa um relatório confidencial do BM de 1991 sobre a reforma do ensino superior no Brasil que aponta a variedade de instituições públicas e privadas como um ponto forte do sistema, mas que existia um gasto excessivo com as instituições federais. Indicando ser necessária

> a cobrança de mensalidades nas instituições públicas brasileiras, assim como o estabelecimento de programas de crédito estudantil para atender os estudantes carentes, e que só deveriam cobrir o pagamento das mensalidades (BANCO MUNDIAL, 1991, P. 46). Além disso, todos os subsídios aos alunos deveriam ser eliminados, e estes deveriam arcar com o custo integral de alimentação ou pagar "uma taxa adicional de [R] $ 31 por ano" (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 47 *apud* SIQUEIRA, 2004, p. 134).

Seguindo a análise do documento de 1994, identificamos a afirmação do Banco de que é possível nos países em desenvolvimento haver o aumento da qualidade e das matrículas na educação superior sem investimentos públicos, com a adoção das seguintes medidas:

- Aumentar as diferenças das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, com a participação dos estudantes nos gastos e a vinculação direta entre financiamento e resultados obtidos[59];
- Redefinir a função do governo na educação superior;

---

[59] Dentre as medidas adotadas pelos governos FHC e Lula, vinculando financiamento a resultados, podemos mencionar a avaliação por desempenho. O Contrato de Gestão de FHC, que reaparece no governo Lula como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e mais recentemente no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

- Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p.4).

O BM ao apresentar esta estratégia sabe que encontrará resistência à sua implementação e trata de preparar as condições de mitigar a resistência dos estudantes "ressentidos", que perderam seus privilégios, o que pode causar instabilidade política. Estes "privilegiados" na visão do Banco, que, no nosso entendimento, são jovens que têm o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, precisam ter a sua resistência e rebeldia combatidas. Para tanto, são necessários o enfraquecimento e a divisão dos movimentos de resistência e das suas organizações. Um dos aspectos no Brasil que mais contribui para polarizar, dividir o movimento estudantil, é a reserva de vagas/cotas para ingresso nas universidades públicas, inviabilizando em alguns momentos o debate sobre outras questões que afetam a própria existência da universidade, como por exemplo, financiamento, autonomia, assistência estudantil, sendo esta última questão um dos fatores inspiradores desta pesquisa e merecedora de desdobramentos em novas pesquisas.

As diretrizes do BM ainda apontam para a ampliação da educação superior via a expansão de instituições não universitárias, privadas e mais sensíveis às necessidades do mercado. Nessas instituições, a formação deve ser oferecida em cursos de dois anos e em programas de educação à distância[60], que, segundo o Banco, são mais atrativos para os estudantes e empresários (BM, 1995, p.5).

Retomamos aqui uma questão: que educação está sendo gestada para as "ditas" minorias, os "excluídos", os filhos da classe trabalhadora? Identificamos que a sugerida pelo BM é um mecanismo de incluir excluindo através do aligeiramento e da desqualificação da formação no próprio processo de qualificação. Mais uma vez questionamos: que qualidade é esta? A qualidade de ensino para uma formação humana omnilateral[61], com acesso a uma consistente base teórica, que desenvolva o ser humano nas suas diversas dimensões ou qualidade total[62], eficiência e flexibilidade para atender ao mercado de trabalho, cada vez mais precário, para a redução do custo da força de trabalho? O apelo ideológico é: quem sobreviver à competição e à concorrência no mercado é que demonstrará a melhor qualidade e eficiência. Só os “melhores” − instituições e pessoas − sobrevivem. Dessa forma, perpetua-se uma visão dualista[63] de educação, fenômeno que ocorre agora no processo de “democratização” da educação superior, mas extremamente semelhante, apesar de diferente, ao que ocorreu com a educação básica no período de industrialização do país.

---

[60] Diretriz seguida pelo governo Lula, analisada por Lima (2006) no artigo "Educação à distância na reformulação da educação superior brasileira".

[61] Conceito desenvolvido por Marx e retomado em Manarcorda (1991). Entendemos que a práxis educativa revolucionária deve possibilitar a reintegração das diversas esferas da vida humana que o capitalismo prima por separar. Portanto, uma educação que vise a omnilateralidade deve opor-se à educação unilateral que só se preocupa com uma dimensão do ser humano de cada vez. Por exemplo: separando o trabalho manual do trabalho intelectual, a dimensão política da dimensão artística, econômica, etc.

[62] Aprofundar em Gentili e Silva (org.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas, 1999.

A defesa da equiparação entre as instituições públicas e privadas serve de argumento para o fortalecimento das instituições privadas com recursos públicos − através do Programa Universidade para Todos (Prouni) [64], Fies[65], isenção fiscal, concorrência para captação de recurso para desenvolvimento de projetos, parcerias − e a busca da qualidade para o mercado, para que ambas, públicas e privadas, possam competir em pé de igualdade.

Para o desenvolvimento das universidades públicas, o Banco sugere: a) mobilizar mais fundos privados, b) apoiar apenas os estudantes pobres qualificados[66] e c) melhorar a utilização dos recursos. O Banco enfatiza a participação dos estudantes, com pagamento de mensalidades, anuidades, taxas, suprimindo a assistência estudantil, oferecendo isenção fiscal para que os empresários invistam na educação superior[67], atraindo mais estudantes, ou melhor, clientes; fomento aos organismos de crédito educativo (empréstimo aos estudantes), venda de serviço, pesquisa, consultorias para a indústria e a iniciativa privada. A meta do Banco é que só com a cobrança de mensalidade dos alunos se cubram 30% dos gastos. Para isso, postula que é preciso administrar a educação, as instituições públicas como se fossem empresas, vinculando-as diretamente ao mercado, gerando a perda total da autonomia das instituições públicas.

Desta forma se perde completamente a compreensão de público como o que é de direito de todos e dever do Estado, que, segundo Leher (2005), se forja a partir das lutas sociais. O Banco, ao se referir ao conceito de público, defende a concepção do público como não-estatal[68], podendo não ser gratuito, nem universal, sendo compatível com o discurso de “santificação” da sociedade civil e do privado e “satanização” do Estado. Com o que nos alerta Leher (*ibid.*)

---

[63] Ensino de baixa qualidade, aligeirado, sem pesquisa, pobre para os filhos dos trabalhadores e uma educação de qualidade, com pesquisa, aprofundada, para a classe dominante.

[64] Esse programa é um mecanismo de manutenção da dualidade do ensino, os “excluídos” passam à condição de “incluídos”, mas, nas instituições privadas, muitas de qualidade duvidosa, como o próprio “Provão”, avaliação institucional da época de FHC, e o “Sinaes”, do governo Lula, vêm comprovando.

[65] Programa de Financiamento Estudantil que destina recursos para os estudantes pagarem as mensalidades nas faculdades privadas. Programa semelhante ao antigo Crédito Educativo (Creduc) da época do governo FHC.

[66] Que critérios serão utilizados para definir que estudante terá direito a este apoio? Mais uma vez que qualidade vai ser exigida?

[67] Quem paga a educação vai querer dizer que tipo de educação, formação ele deseja financiar.

[68] Que se vincula ao conceito “publicização”, adotado por Bresser Pereira (2007). Público por servir ao público, mas de natureza privada.

> a defesa de que é na sociedade civil que se realiza a democracia, a liberdade e a satisfação plena dos anseios dos indivíduos. Em contrapartida, o Estado é compreendido como o espaço do autoritarismo e da burocracia. Assim, os termos envolvidos – privado versus Estatal – terminam por excluir do debate a esfera pública, e, portanto, as políticas universais e as lutas em defesa de uma esfera pública no Estado. Em outros termos, o par em conflito afasta do campo de análise a tese de que o público (*publicus, poblicus*), os direitos de todo o povo, resultam da luta de classes (LEHER, 2005, p.2).

Ainda, neste artigo, Leher (2005, p. 4) aponta que, no plano ideológico, o embate não é menor, pois a necessidade de luta pela esfera pública dentro do Estado para que seja combatido o seu caráter particular, que entendemos de defesa dos interesses da classe dominante, vem sendo secundarizada e/ou substituída pela esquerda "pós-moderna", pela luta por direitos para setores que se organizam por gênero, etnia, etc.

Um outro indicativo de privatização do público, sob a forma "democrática" de equidade entre as universidades públicas e privadas, é o atrelamento do repasse de recursos ao cumprimento de metas estabelecidas entre o governo e as instituições.

A adoção de políticas para as "ditas" minorias, como é o caso, por exemplo, da política de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, se inclui dentro dessas medidas, para que seja possível organizar "uma educação à prova da crise das relações sociais", de acordo com o que está expresso no relatório da Unesco[69], intitulado "Educação um tesouro a descobrir" (DELORS, 2006, p.52 - 54). Ou seja, quem adotar este tipo de política terá mais chances de conseguir recursos públicos.

Neste tópico do documento da Unesco existe o reconhecimento do agravamento das desigualdades, aumento da pobreza e exclusão, o que gerou "fraturas profundas" tanto nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, entre grupos sociais[70] (este é o termo utilizado e nunca classes sociais), o que pôs em perigo a coesão das sociedades e que foi expresso como um quadro alarmante pela Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, realizada de 6 a 12 de março de 1995 em Copenhague. Porém, a base de tamanha desigualdade é atribuída ao crescimento populacional, ao êxodo rural, às migrações, ao desmantelamento das famílias, entre outras questões, mas nunca a explicação vai à raiz da problemática que é o modo de produção capitalista; a propriedade privada dos meios de produção.

Para a Unesco, a crise social está articulada a uma crise moral que gera a violência e a criminalidade, expressa pelo aumento dos conflitos interétnicos, que aparecem como característica do final do século XX. Nesse contexto, para a Unesco, a educação aparece como possibilidade integradora, porém este seu papel está sendo questionado, o que é grave, a partir de dois conceitos fundamentais, o de nação e de democracia. Como exemplo: a União Européia.

---

[69] Documento de 1996 que segue a linha do que está expresso no documento do Banco Mundial de 1994 analisado inicialmente neste capítulo.

[70] Termo muito utilizado na academia pelos defensores das políticas de ações afirmativas.

Ainda, no documento referente ao conceito de nação, a Unesco questiona a referência ao Estado-nação, do modelo europeu, em detrimento ao desenvolvimento do mundo das regiões e das comunidades transnacionais. Neste aspecto torna-se evidente a defesa das multinacionais ou transnacionais e dos tratados de livre comércio (Alca, Mercosul etc.), o que está articulado ao processo em curso de destruição das conquistas de direitos (trabalhistas, sindicais, previdenciários, etc.) no âmbito das nações para favorecimento das grandes corporações.

No que se refere ao conceito de democracia, em função do objeto da pesquisa e para que fique clara a concepção da Unesco, reproduzimos o trecho do documento que versa sobre a questão.

> O conceito de democracia é, também, questionado de um modo que parece paradoxal. De fato, na medida em que corresponde a um sistema político que procura assegurar, através do contrato social, a compatibilidade entre liberdades individuais e uma organização comum da sociedade, ele ganha, sem dúvida, cada vez mais terreno e corresponde, plenamente, a uma reivindicação de autonomia individual que se observa por todo o mundo. Contudo, a sua aplicação nos países, que começaram por serem os seus produtores – sob a forma de democracia representativa − não deixa de ter, ao mesmo tempo, grandes dificuldades. O sistema de representação política e o modelo de exercício do poder que caracterizam entram, muitas vezes, em crise: a distância entre governantes e governados, a excessiva emergência nos meios de comunicação social de reações emocionais efêmeras e oportunistas, a "política-espetáculo", tornada possível pela mediatização dos debates, até mesmo a imagem de corrupção do mundo político, fazem com que alguns países corram o risco de ter um "governo de juízes" e do desencanto dos cidadãos pela coisa pública. Por outro lado, muitos países atravessam, também, uma crise nas políticas sociais que ataca os próprios fundamentos de um regime de solidariedade, que parecia poder reconciliar, democraticamente, o econômico, o político e o social, sob a égide do Estado-providência" (DELORS, 2006, p. 53-54).

A ênfase que se dá à política − no seu aspecto positivo, de solução, e negativo, de causa dos problemas − é elemento central no documento e que deve ser regida por um contrato social. Porém, o documento não explica que a política, a forma de organização do Estado e a democracia se erguem sob o modo de produção vigente, e que o Estado, pela sua própria natureza de classe, é incapaz de reconciliar a economia, a política e o social.

No que se refere à democracia enquanto sistema político de organização do Estado que busca a garantia de liberdades individuais, estamos de acordo com as palavras de Lenin (2007, p.113) "enquanto existir Estado, não haverá liberdade; quando reinar a liberdade, não haverá mais Estado".

A crise aparece no documento como uma crise social, moral e política, mas nunca é associada à crise econômica, a crise do imperialismo, uma crise sem precedentes na história da humanidade. Segundo Mészáros (2002) existe uma crise estrutural, e não só conjuntural, da "forma capital", na qual se encontram esgotadas todas as suas possibilidades civilizatórias, operando de maneira apenas destrutiva, necessitando atacar cada vez mais duramente as conquistas históricas dos trabalhadores. O que antes parecia possível de ser conquistado nos marcos do capitalismo, da democracia burguesa, do "Estado-providência", como o pleno emprego, alguns direitos trabalhistas, previdenciários e serviços públicos de qualidade, torna-se cada vez mais difícil.

A democracia aparece como um modo de organização política insubstituível, assim como a tese do "fim da história" (FUKUYAMA, 1992), uma democracia que para existir apela para a colaboração de todos; "para capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão", com a individualização do problema e a "culpabilização das vítimas".

Quando abordamos a questão da democracia no primeiro capítulo, destacamos a necessidade de entendê-la inserida numa sociedade de classe e explicamos que a democracia em que vivemos é uma democracia burguesa, limitada, sustentada pelo Estado burguês; a expressão política dos interesses do capital.

Como está expresso no documento da Unesco, não com estes termos, a democracia que interessa é aquela que contribui para a colaboração entre as classes; como se a estrutura de poder estivesse acima dos interesses econômicos das classes em disputa, com o intuito de que a classe trabalhadora saia da perspectiva do confronto para a colaboração[71], abrindo mão dos seus interesses de classe, das suas organizações independentes, passando a integrar o Estado, auxiliando na "governança" e na "governabilidade"[72], assumindo suas responsabilidades, diluindo, dividindo e enfraquecendo a sua luta, a sua resistência, o confronto necessário para tomada do poder, para a destruição do projeto capitalista e para a construção do projeto histórico socialista pelos trabalhadores.

---

[71] Seguindo orientações do documento do BM intitulado "Do Confronto à Colaboração: relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil", que apresenta com ênfase o papel das ONGs para tal.

[72] Conceitos apresentados por Bresser Pereira, no caderno 1 do Mare " A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de controle" já mencionados.

É exemplar a intenção de aproximar governantes e governados, defendendo o discurso de que o Estado esteja mais próximo do povo[73]. Como versa o relatório do BM (1997), onde destacamos que, para melhorar a capacidade estatal, é preciso: 1) ganhar credibilidade para governar; b) circular informações para solucionar "problemas" e reduzir o custo das transações e c) fortalecer e aumentar as alternativas privadas e ONGs para oferecer serviços que o povo está disposto a pagar. Mas a democracia nunca é associada à necessidade de superar a relação entre opressores e oprimidos; a dominação de uma classe sobre a outra; o próprio Estado, que serve para manter esta relação.

Ainda para a Unesco, o desafio de inculcar a democracia como "modo de organização insubstituível" para a manutenção do *status quo*, passa pelos políticos, mas também pelos sistemas educativos, cujo papel deve ser de um fator de coesão e paz, que se dará pelo respeito à diversidade e especificidade dos indivíduos, fazendo uma crítica aos sistemas educativos formais que priorizam "o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual" (*ibidem.*, p. 55). O documento enfatiza ainda que é pela educação intercultural, que se valoriza o pluralismo cultural e lingüístico. O argumento do "respeito à diversidade" também é introduzido enquanto dimensão das ações afirmativas por Bergmann (1996 *apud* Moehlecke 2002) com o objetivo de buscar a "integração dos diferentes grupos sociais[74] existentes, por meio da valorização da diversidade cultural que formariam".

A individualização do processo educativo na proposta é clara[75], aparecendo como uma forma de se contrapor à exclusão, provocada pelo insucesso escolar, que freqüentemente dá origem à marginalização e à exclusão social, sendo ainda, em muitos casos, a "origem de certas formas de violência e de desvios individuais". A luta contra o insucesso escolar apresenta-se com um imperativo e justifica-se, também, em função do prolongamento da escolaridade, que, de maneira paradoxal, não melhora, mas piora a situação dos jovens menos favorecidos, já que "os não diplomados se apresentam aos recrutadores das empresas com uma desvantagem quase insuperável" (*ibid.*, p.56). Esse é um bom argumento para justificar o aligeiramento e esvaziamento da formação.

---

[73] Como pode ser constatado no Relatório do Banco Mundial de 1997 "O Estado num mundo em transformação", há uma ênfase no fomento às organizações não-governamentais. A descentralização do "poder" político e a representação dos grupos étnicos se efetivariam via ONG, para auxiliar na co-gestão do Estado e para aliviar as pressões.

[74] O tema da educação intercultural, da diversidade de grupos, deve ser melhor explorado em outros estudos. Ainda, vale destacar que Bergmann, a Unesco e boa parte dos estudos que defendem as ações afirmativas utilizam o termo "grupos sociais", em detrimento de "classes sociais".

[75] Propõe o ensino personalizado, criticando os sistemas educativos formais que não levam em conta a realização pessoal, o desenvolvimento dos talentos individuais.

O documento apresenta uma contradição: a escola, por gerar esta situação, é acusada de ser um fator de exclusão social e, ao mesmo tempo, é uma instituição-chave para a integração e reintegração. Explicamos, porém, que a origem desta contradição não se encontra no processo educativo como sugere a Unesco, principalmente pelo insucesso escolar, mas na relação entre trabalho – educação, como o próprio documento dá indícios, especificamente neste estudo, na relação trabalho – educação superior.

3.3. Ações afirmativas no Brasil

Com já mencionamos, as ações afirmativas começaram a serem adotadas nos Estados Unidos relacionadas ao mercado de trabalho. No Brasil, elas surgem pela primeira vez oficialmente na legislação eleitoral que estabelece uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos, o que já ocorria no Partido dos Trabalhadores (PT) e na Central Única dos Trabalhadores (CUT). No que se refere aos movimentos negros, a Marcha Zumbi dos Palmares em 1996 foi um marco, quando o movimento entregou ao governo um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, cujo foco era o trabalho. Entre outras proposições, destaca-se o estabelecimento de incentivos fiscais às empresas que adotassem programas de promoção de igualdade racial.

Na mesma linha das definições dos intelectuais defensores das ações afirmativas, apresentadas anteriormente por Moehlecke (2002), vão as orientações governamentais que tais ações teriam o poder da eliminação das desigualdades. Vale destacar que estas ações passam a serem defendidas e adotadas pelo Estado brasileiro, juntamente com os movimentos sociais, principalmente pelos movimentos negros.

Em meados da década de 1990, durante o primeiro mandato de FHC, é iniciado o debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil. Constitui-se um grupo de trabalho interministerial (GTI), no ano de 1996, composto pelo governo e por representantes dos movimentos sociais, que definem as ações afirmativas como:

> medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de **eliminar** [grifo nosso] desigualdades historicamente acumuladas (BRASIL, 1996).

Foram realizados dois seminários pelo GTI, em Salvador e Vitória, o que resultou na elaboração de 46 propostas de ações afirmativas em áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Segundo Moehlecke (2002, p. 206), algumas destas políticas foram adotadas, "contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito".

Antes da criação deste GTI, devido ao descumprimento da convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), "em que o Brasil se compromete a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade racial de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho", foi criado um grupo vinculado ao Ministério do Trabalho para pôr em prática a convenção ratificada pelo Brasil em 1968, devido à pressão exercida pela CUT junto com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (Ceert), organização não-governamental (ONG) ligada aos movimentos negros de São Paulo, que objetivava "conscientizar democraticamente profissionais de recursos humanos e capacitar dirigentes sindicais para lidar com a questão racial nos locais de trabalho" (MOEHLECKE, 2002, p. 206).

Esta ONG tem exercido um importante papel junto aos empresários[76]. O livro organizado pela sua coordenadora, Maria Aparecida Silva Bento, intitulado "Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades", busca "discutir a temática das desigualdades no interior do espaço das empresas, privilegiando o papel desempenhado pelos profissionais de recursos humanos e/ou chefias como mediadoras nas relações que se estabelecem entre os empregadores e trabalhadores" (BENTO, 2000, p. 13).

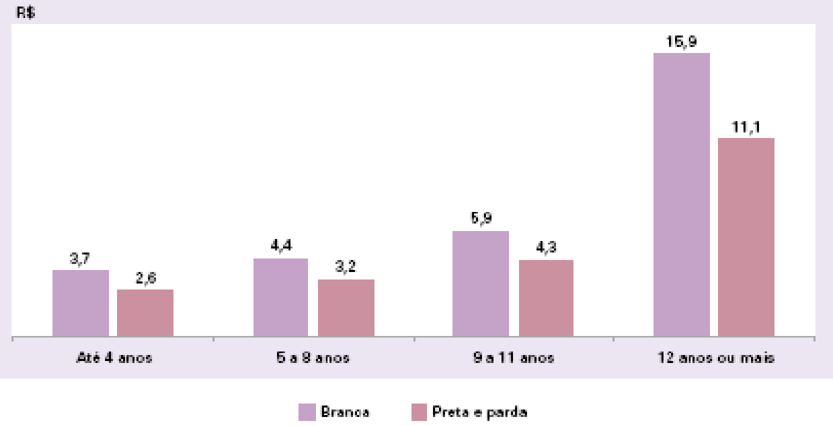
No referido artigo, Bento apresenta as disparidades existentes no mercado de trabalho, onde os negros estão em grande desvantagem frente aos brancos, no que se refere ao salário, tempo de serviço, números de desempregados e empregadores, que se justifica pela baixa escolaridade ou despreparo profissional, mas sobretudo pela questão racial. Mesmo possuindo o mesmo grau de escolaridade do branco, o negro recebe menores salários. Os dados da pesquisa "Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida" do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007) ratificam tais disparidades:

---

[76] Consideramos importante que outros estudos fossem desenvolvidos aprofundando sobre o papel que as ONG's vem assumindo no fomento as ações afirmativas.

Gráfico 1

Gráfico 8.5 - Rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho, por cor ou raça, segundo os grupos de anos de estudo - Brasil - 2006

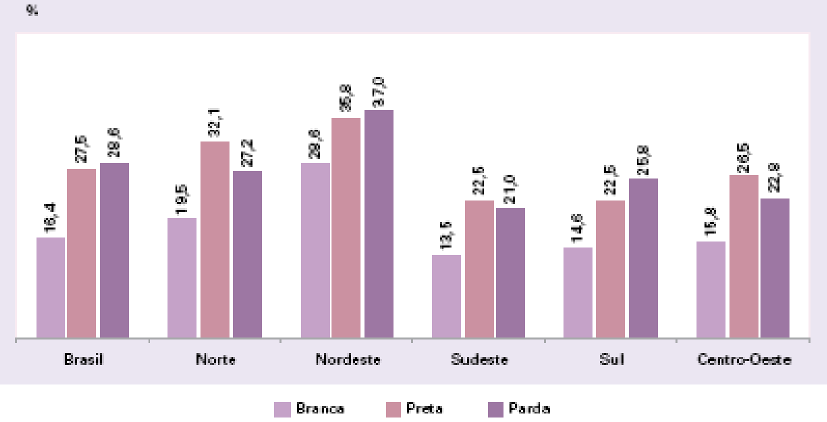


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

No que se refere ao maior problema da educação, o analfabetismo, temos, no Brasil, cerca de 14 milhões de analfabetos, sendo que dentre estes, 10 milhões são de pretos[77] e pardos; ou seja, a desigualdade entre as "raças" se repete.

Gráfico 2

Gráfico 8.1 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2006



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

Os dados fornecidos pelo IBGE demonstram que não existe democracia, muito menos racial no Brasil. Sinalizam ainda que o problema da inclusão/exclusão é muito grave e mais profundo, e que as estratégias de enfrentamento, de "eliminação das desigualdades", que estão sendo gestadas e defendidas pelo governo e por parte dos movimentos sociais no caso das ações afirmativas, através da reserva de vagas/cotas, são ínfimas, diante da magnitude do problema das desigualdades raciais e sociais do Brasil.

---

[77] A classificação Preto é a utilizada pelo IBGE. Na maioria dos estudos é utilizada a categoria Negro, sendo o percentual apresentado, a soma das estatísticas de Preto e Pardo. Como podemos observar nos gráficos 1 e 2 (IBGE 8.5 e 8.1) ora a análise dos dados é feita separada, ora conjuntamente, Preto e Pardo.

> As desigualdades raciais manifestas em todos os indicadores aqui analisados expressam a recorrente exclusão social à qual homens e mulheres, identificados como pretos ou pardos, são submetidos ao longo do percurso de suas vidas. Sistematicamente desfavorecidos quanto às condições de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda, para mencionar os mais importantes fatores de exclusão, este segmento populacional de ascendência africana e indígena também apresenta maiores níveis de mortalidade infantil, menores valores de esperança de vida ao nascer, maiores índices de mortalidade de jovens e maiores proporções de mortalidade de gestantes (IBGE, 2007, p.182).

Ainda é importante salientar que, de acordo com os dados da pesquisa, esta população de pretos, pardos e índios constitui mais da metade da população brasileira e, no Nordeste e na Bahia, é a grande maioria da população e não as “minorias”, conforme pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 1

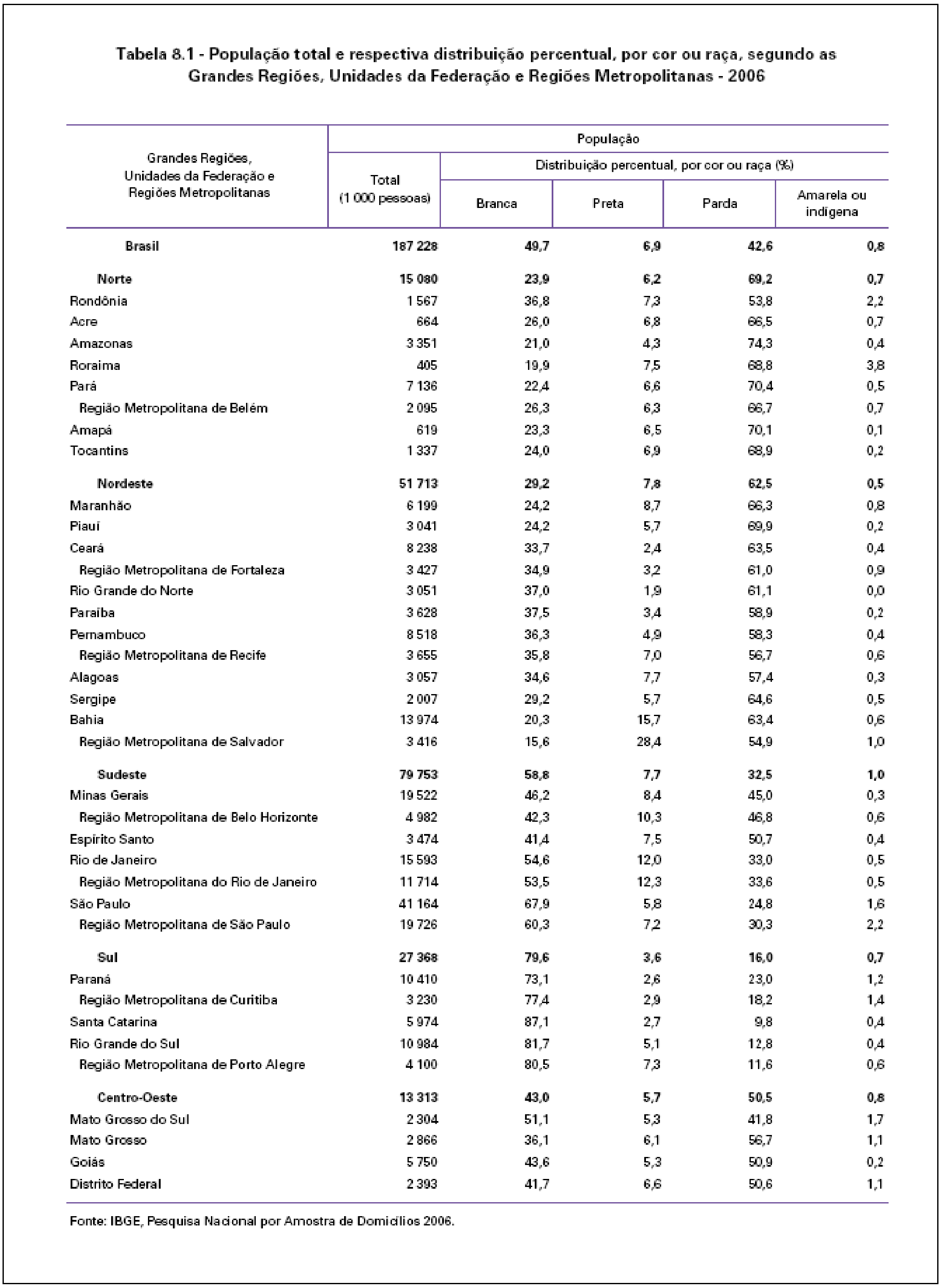


Tabela 8.1 - População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2006

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)			
		Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
Brasil	**187 228**	**49,7**	**6,9**	**42,6**	**0,8**
Norte	**15 080**	**23,9**	**6,2**	**69,2**	**0,7**
Rondônia	1 567	36,8	7,3	53,8	2,2
Acre	664	26,0	6,8	66,5	0,7
Amazonas	3 351	21,0	4,3	74,3	0,4
Roraima	405	19,9	7,5	68,8	3,8
Pará	7 136	22,4	6,6	70,4	0,5
Região Metropolitana de Belém	2 095	26,3	6,3	66,7	0,7
Amapá	619	23,3	6,5	70,1	0,1
Tocantins	1 337	24,0	6,9	68,9	0,2
Nordeste	**51 713**	**29,2**	**7,8**	**62,5**	**0,5**
Maranhão	6 199	24,2	8,7	66,3	0,8
Piauí	3 041	24,2	5,7	69,9	0,2
Ceará	8 238	33,7	2,4	63,5	0,4
Região Metropolitana de Fortaleza	3 427	34,9	3,2	61,0	0,9
Rio Grande do Norte	3 051	37,0	1,9	61,1	0,0
Paraíba	3 628	37,5	3,4	58,9	0,2
Pernambuco	8 518	36,3	4,9	58,3	0,4
Região Metropolitana de Recife	3 655	35,8	7,0	56,7	0,6
Alagoas	3 057	34,6	7,7	57,4	0,3
Sergipe	2 007	29,2	5,7	64,6	0,5
Bahia	13 974	20,3	15,7	63,4	0,6
Região Metropolitana de Salvador	3 416	15,6	28,4	54,9	1,0
Sudeste	**79 753**	**58,8**	**7,7**	**32,5**	**1,0**
Minas Gerais	19 522	46,2	8,4	45,0	0,3
Região Metropolitana de Belo Horizonte	4 982	42,3	10,3	46,8	0,6
Espírito Santo	3 474	41,4	7,5	50,7	0,4
Rio de Janeiro	15 593	54,6	12,0	33,0	0,5
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	11 714	53,5	12,3	33,6	0,5
São Paulo	41 164	67,9	5,8	24,8	1,6
Região Metropolitana de São Paulo	19 726	60,3	7,2	30,3	2,2
Sul	**27 368**	**79,6**	**3,6**	**16,0**	**0,7**
Paraná	10 410	73,1	2,6	23,0	1,2
Região Metropolitana de Curitiba	3 230	77,4	2,9	18,2	1,4
Santa Catarina	5 974	87,1	2,7	9,8	0,4
Rio Grande do Sul	10 984	81,7	5,1	12,8	0,4
Região Metropolitana de Porto Alegre	4 100	80,5	7,3	11,6	0,6
Centro-Oeste	**13 313**	**43,0**	**5,7**	**50,5**	**0,8**
Mato Grosso do Sul	2 304	51,1	5,3	41,8	1,7
Mato Grosso	2 866	36,1	6,1	56,7	1,1
Goiás	5 750	43,6	5,3	50,9	0,2
Distrito Federal	2 393	41,7	6,6	50,6	1,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

A desigualdade e a discriminação racial existem, e os dados não deixam dúvidas; portanto, o seu combate urge e é necessário, como fazem os movimentos negros, como fez a

CUT em relação à convenção nº 111[78]. Contudo, devemos refletir sobre o que está sendo apresentado enquanto estratégias, que muitas vezes não passam de táticas[79] pouco eficazes. Pois não são as empresas ou encarregados de recursos humanos, como propõe Bento (2000), que vão modificar esta situação, mesmo sendo educados para não discriminar os negros na seleção, modificar a forma de discriminação, já que o princípio da seleção, por si mesmo, é discriminatório. Só a unidade necessária entre negros, mulheres e trabalhadores em geral é que vai possibilitar a alteração deste estado.

Conforme já dissemos anteriormente, citando Mészaros (2002), não existe lugar para todos no mercado de trabalho, vivemos numa época de desemprego estrutural; alguém sempre ficará de fora, ou melhor, um contingente cada vez maior. Porém, o objetivo dessas ações não é de superar esta situação, e sim buscar ter representantes dos negros, das mulheres, das "minorias" nas empresas para amenizar os impactos dos efeitos destrutivos da lógica do capital.

Bento (2000) afirma a necessidade de modificar o imaginário social sobre o negro, que ainda se relaciona com uma imagem negativa, o que prejudica na hora da seleção, não sendo levadas em conta, na avaliação para o emprego, sua competência e suas habilidades[80].

Para Kuenzer (2007), as competências exigidas hoje pela acumulação flexível são distintas e confrontam-se com o modelo taylorista/fordista

> Onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas, tendo em vista atender, de forma competitiva, às necessidades do mercado e, assim assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas. Em decorrência, só podem ser apreendidas por meio de análise da dinâmica da integração produtiva como totalidade complexa em permanente processo de construção e reconstrução, a partir da lógica da acumulação flexível (KUENZER, 2007, p. 1167).

---

[78] Vale salientar que esta convenção foi ratificada em 1968 pelo Brasil, fora dos marcos das ações afirmativas como panacéia.

[79] Segundo Harnecker (2003, p. 139), é o conjunto de orientações concretas para pôr em prática a estratégia, levando sempre em consideração a conjuntura política.

[80] Noções utilizadas tanto no campo empresarial como educacional. Para Ramos (2002, p. 407), "A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações". Os trabalhadores passam a ser valorizados, ou não, individualmente e não mais pela categoria ou profissão a que pertencem. Enfatizam-se a criatividade, a comunicação, o "talento", a boa convivência, a tolerância etc.

Nessa nova forma de acumulação do capital, combinam-se as competências, entre os que têm uma formação mais avançada, técnico-científica, e os de baixa escolaridade, com conhecimentos tácitos para trabalhos menos qualificados. Como explica a autora:

> Conseqüentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização das competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados, ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a conseguir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes estratégias de extração da mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (KUENZER, 2007, p. 1167).

É neste contexto que se integra o caráter educativo das ações afirmativas, vistas a partir dos argumentos de Bento (2000). Para a modificação do imaginário social em relação ao negro, a aceitação do novo modelo de formação do trabalhador flexível, da lógica da empregabilidade, inclusão subordinada á lógica do capital, auxiliar na gestão neoliberal do Estado, mas não necessariamente para modificar as circunstâncias (MARX, 1993), que geram tal condição subordinada dos negros, pobres e índios numa sociedade divida em classes.

A melhoria na auto-estima do negro vem junto com o estímulo à venda/consumo de produtos, inclusive educacionais, que contribuem para perpetuação das condições de desigualdade social e racial na essência, mas que na aparência melhoram a sua condição por vincularem-se a alguns exemplos positivos, afirmativos, ilustrativos de ascensão social[81] que se trata de meras exceções.

Os resultados das pesquisas do livro organizado por Bento (2000) apresentam a tendência das mudanças subjetivas que os empresários desejam, através da promoção das ações afirmativas. Os pesquisadores, incluindo a própria organizadora, apontam o quanto é vantajoso para o empresário investir nas políticas de ações afirmativas seja para negros, seja para mulheres. Levantamos aqui uma reflexão: se os negros e as mulheres com o mesmo nível de escolaridade que os homens brancos ganham menos, quem o empresário irá contratar, tendo em vista a necessidade de redução do custo da força de trabalho para ampliação dos lucros das empresas?

---

[81] Como é possível constatar na revista “Afirmativa Plural”, ano II, nº 9, publicada pela Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Sócio Cultural (Afrobrás), em que aparecem fotos de personalidades negras junto com políticos como José Sarney, Renan Calheiros, etc., (que não defendem os interesses dos negros, trabalhadores) intercaladas por propagandas de diversas empresas, inclusive bancos privados.

O resumo do relatório da comissão Federal Americana sobre o “Teto de Vidro”[82], segundo Piza (2000), deve servir de base para pensar a diferença entre negros e brancos no mercado de trabalho no Brasil. O relatório apresenta a experiência de três empresas americanas: XEROX, IBM e A PROTECTER & GAMBLE, concluindo que a política delas pouco diferem, e que o seu ponto central

> é a busca da qualidade e potencialidade para o trabalho de liderança nas empresas. [...] Sendo grandes empresas, elas utilizam todos os recursos de recrutamento disponíveis no mercado de trabalho americano, especialmente a observação de potenciais no interior das grandes universidades (PIZA, 2000, p. 119).

Nessa concepção, percebemos que a universidade é vista como um espaço de concorrência, um “celeiro” de talentos para atender aos interesses das grandes empresas, calcadas na “qualidade total”. Complementando este entendimento, num outro artigo do livro, Cappellin (2000), relatando o caso das empresas na União Européia, afirma que as ações afirmativas são uma política para otimizar os recursos humanos da empresa e possibilitar, através da igualdade de oportunidades e da responsabilidade social, a melhoria da sua competitividade no mercado. E descreve:

> As conclusões do *Fórum Eguaglianza e qualitá: nuovi orizzonti per donne e emprese*, enunciada pela coordenadora, Janet Hemsley, reafirmam a importância de não isolar as ações afirmativas do conjunto das estratégias de renovação realizadas pelas empresas, hoje desafiadas pela competitividade econômica. Em seu balanço é enfatizado que essa confluência econômica e igualdade de oportunidades é hoje assumida como um normal instrumento de gestão, permitindo alcançar os objetivos de rentabilidade. A mensagem “as ações afirmativas são um elemento para civilização da sociedade” ilustra essa postura. O seu sucesso está na capacidade de encontrar as mediações corretas as necessidades das empresas, as das trabalhadoras e dos trabalhadores, e finalmente compartilhar as responsabilidades (CAPPELLIN, 2000, p. 90-91).

É possível perceber com tal citação o caráter pedagógico[83] da orientação, tendo em vista atender as demandas do capital, na linha de dissimular os antagonismos de classe e introduzir a mentalidade de compartilhar as responsabilidades, patrões e empregados, a sociedade civil, juntamente com o Estado.

---

[82] Como ficou conhecida nos Estados Unidos a barreira encontrada pelas “minorias” para ascenderem nas empresas.

[83] Estão sendo difundidos pelos defensores das ações afirmativas termos como, “Pedagogia do Diferente”, “Educação Inclusiva” (Unesco) e “Pedagogia Afirmativa” (grupo da pós-graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB).

Em consonância com essa lógica, encontra-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial[84], formulada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)[85], que na sua apresentação, em documento impresso pela secretaria, afirma: "O desafio da implementação e da concretização requer, ou mais que isso, exige o comprometimento dos vários atores sociais, do conjunto do governo, da energia criativa da sociedade civil, do setor empresarial e assim por diante"[85] (SEPPIR, 2003).

Na seqüência do documento, base do Decreto nº 4.886/03, no item II, "O papel do Estado na promoção igualdade racial" segue afirmando a necessidade de todos os grupos sociais incorporarem esta política. O governo deve inserir nos seus programas, fornecer "idéias e informações que contribuam para alterar a mentalidade coletiva" a fim de eliminar preconceitos e discriminações e estimular as ONGs e empresas "por meio de incentivos, convênios e parcerias", fortalecendo o "protagonismo social".

Essa política de igualdade racial se baseia em vários instrumentos: a) na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação; b) no documento Brasil sem Racismo, elaborado para o programa do governo Lula; c) no Plano de Ação de Durban, produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata[86], no qual sociedade civil e governos elaboram políticas globais sobre o assunto. Mais uma vez é destacada a questão da necessidade de "uma conjugação de esforços que una Estado, sociedade civil, setor empresarial e todos os envolvidos e comprometidos com a justiça social no Brasil" (*ibid.*).

Nos objetivos da "Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial" (Seppir, 2003) encontram-se: 1) A defesa de direitos no que se refere à afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, destacando: a Lei nº 10.639 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica; a terra para os quilombolas e a criminalização do racismo; 2) A ação afirmativa, entendida como "a criação de condições que permitam a todos se beneficiarem da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta", que compreende uma ação positiva, ativa do Estado e não mais uma ação negativa que se restrinja à "mera intenção de não discriminar" e c) A articulação temática de raça e gênero, como princípio de orientação das políticas da Seppir.

---

[84] Instituída pelo Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003.

[85] Não temos uma visão reducionista ou menosprezo à luta dos movimentos negros e à importância do combate contra o racismo, pela igualdade para conquista deste espaço, mas evidenciamos as contradições e as apropriações pelos interesses dominantes que se expressam.

[86] Conferência promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001 na África do Sul.

Vale destacar que, mesmo o documento reconhecendo que "os negros e negras são os mais pobres dentre os pobres", não existe sequer uma menção à classe social como categoria fundamental para o combate da discriminação e desigualdade racial, nem mesmo a ambivalência entre classe e raça, mas sim de raça e gênero.

Segundo o Programa (Decreto nº 4.886/03), três princípios devem reger a política do Estado: a) Transversalidade: que o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial perpassem todo o conjunto das políticas de governo; b) Descentralização: inserida no novo modelo de gestão do Estado, "comprometendo a sociedade civil no esforço de implementação da política" e c) Gestão Democrática/Participação: que "as instituições da sociedade civil sejam mais que interlocutoras de demandas sociais, espera-se que assumam um papel ativo, de protagonista na formulação, implementação e monitoramento da política". Destacado o papel especial das organizações civis no sentido de ampliar "a consciência popular sobre a importância das ações afirmativas, de modo a criar uma sólida base de apoio social". A Seppir tem como instrumento o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial composto por representantes do governo e da sociedade civil.

Entendemos como sendo central nos princípios e nas diretrizes da "Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial" a contribuição para a modificação do modelo de gestão do Estado, com a conseqüente necessidade de integração, colaboração, co-responsabilização da sociedade civil, incluindo os movimentos sociais organizados, nas ações de governo. Neste sentido, coaduna com as orientações do Banco Mundial e da Unesco, principalmente, na transfiguração do caráter confrontacional e reivindicatório dos movimentos de luta para o caráter cooperativo.

Tal posição se expressa claramente no item VI "Programas e Ações" do documento da Seppir (*ibid.*): "Essa política foi elaborada com a participação da sociedade civil, articulada com diferentes ministérios e órgão do governo federal, estaduais e municipais, com apoio de organismos internacionais e será implementada entre 2004 e 2007". Seguem as principais ações a serem desenvolvidas: 1) Implementação de um modelo de gestão da política de promoção da igualdade racial: destacamos a ação de capacitação de lideranças dos movimentos negros; 2) Apoio às comunidades remanescentes de quilombos: destacamos a ação de incentivo ao protagonismo[87] juvenil quilombola; 3) Ações Afirmativas[88]: a) Incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho; b) Incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços e c) Incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas; 4) Desenvolvimento e inclusão social: destacamos a ação de incentivo à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro; 5) Relações internacionais: destacamos a ação de firmar acordos de cooperação, TLCs no âmbito do continente africano, do Caribe, da Alca[89] e do Mercosul[90]e 6) Produção de conhecimento.

---

[87] Palavra de origem grega, *prótagónistês,* aquele que combate na primeira fila, segundo o dicionário eletrônico "Houaiss".

[88] Neste item aparece uma outra definição para as ações afirmativas: "É o conjunto de ações que, em articulação com outros órgãos governamentais, visa formular projetos específicos de empoderamento de grupos discriminados, com especial atenção para as mulheres e a juventude negras, garantindo o acesso e a permanência

No intuito de reforçar a hipótese da pesquisa, destacamos, a partir da análise do programa, alguns aspectos do documento da Seppir que apontam para: 1) perda da autonomia dos movimentos negros frente ao Estado na construção de suas lideranças, conseqüentemente, de sua pauta de reivindicações independente; 2) a utilização do termo protagonismo, atrelado à lógica da empregabilidade, sem, contudo, apresentar garantias para permanência em suas terras dos remanescentes nos quilombos, só apoio; 3) a educação ganha centralidade, sendo sua relação com o mercado de trabalho realizada de maneira pragmática, sem questionar a concepção de formação; 4) o incentivo ao empreendedorismo, inserido também na lógica da empregabilidade e do "educar para o desemprego"; 5) a adesão aos tratados de livre comércio[91], necessidade do imperialismo, que vem destruindo a soberania das nações, jogando na miséria milhares de trabalhadores, principalmente, na América Latina e 6) a importância da produção do conhecimento para disputa ideológica da política.

3.4. Ações afirmativas na política educacional do governo e na universidade brasileira

De acordo com o princípio da transversalidade, expresso no documento da Seppir, as políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC devem levar em consideração as diretrizes da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, elaborada por esta secretaria. Nesse

---

desses públicos nas mais diversas áreas (educação, saúde, mercado de trabalho, geração de renda, direitos humanos e outros)".

[89] Área de Livre Comércio das Américas, que se constitui num tratado de livre comércio entre os países da América, mas que atende aos interesses das empresas dos Estados Unidos, no que concerne à abertura dos mercados, trazendo conseqüências nefastas: a perda da soberania das nações, aumento da precarização do trabalho, etc.

[90] Mercado Comum do Cone Sul, criado em 1991. É um tratado de livre comércio, assim como a Alca, o tratado da União Européia, composto inicialmente pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, sendo incluídos outros países (Venezuela, Colômbia, etc.).

[91] A Alca foi um acordo rechaçado pelo povo brasileiro em plebiscito popular que ocorreu no ano de 2002, organizado pelos movimentos sociais, inclusive com a participação de setores dos movimentos negros e a igreja católica. Com a participação de mais de 10 milhões de brasileiros: 98,33% responderam que o governo brasileiro não devia assinar o acordo.

sentido, o que se apresenta como iniciativa principal, que ganhou o centro do debate, foi a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, como podemos constatar no âmbito da produção acadêmica (teses e dissertações), que apresentaremos a seguir.

Para que fosse possível obter um panorama dessa produção, mesmo sabendo que limitado[92], realizamos um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[93], que possibilitou o acesso aos autores, títulos, programas, áreas, palavras-chave , ano e principais explicações e argumentações. Na busca da palavra-chave "Ações Afirmativas", no item assunto do banco, obtivemos um total de 125 teses e dissertações defendidas, entre os anos 2000-2006, nas mais diversas áreas do conhecimento (educação, direito, serviço social, sociologia, etc.), com ênfase no direito e na educação. Das 125, selecionamos 59 para análise, por versarem diretamente sobre política, educação e reserva de vagas/cotas. Constatamos que a grande maioria, dessas 59, apresenta explicações e argumentações para defender a adoção das políticas de ações, em especial a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas brasileiras. Vale destacar que o ano de 2006 foi o mais expressivo, conforme pode ser visto no apêndice B.

Não tivemos o intuito de fazer o balanço da produção sobre o tema, mas este levantamento possibilitou vislumbrar o seguinte:

1) As políticas de ações afirmativas enquanto política compensatória para corrigir as imperfeições que o mercado não é capaz de resolver;

2) O Estado, enquanto o promotor da igualdade, saindo de uma "imparcialidade" liberal para um papel ativo, afirmativo, fora do contexto da luta de classes;

3) O modelo estadunidense como base dessas ações;

4) O uso das representações sociais e do multiculturalismo, em grande proporção, como base das pesquisas;

5) A realização das análises, em sua grande maioria, situa-se no âmbito da política e do direto e até da ética, sem levar em consideração o modo de produção que sustenta tais concepções;

6) A ênfase na política de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, mesmo sendo apontado diversas vezes que as políticas de ações afirmativas são mais amplas. Só foi possível localizar algumas poucas pesquisas sobre os pré-vestibulares para negros e carentes,

---

[92] Tendo em vista que o objetivo da pesquisa não trata do balanço da produção do conhecimento e da análise ter sido feita pelos resumos das teses e dissertações.

[93] A escolha desse banco de dados se justifica por ser tratar do maior e mais organizado banco de uma agência pública de fomento à pesquisa. Capturado em www.capes.org.br, no mês dezembro de 2006.

iniciativas da sociedade civil (ONGs e movimentos sociais); uma única pesquisa sobre a Lei 10.639/03[94] e nenhuma sobre a questão da justa regularização da posse da terra para remanescentes de Quilombo[95].

Mesmo com todo o empenho de boa parte dos movimentos negros e as ações desenvolvidas desde a década de 1990 no governo FHC, o pontapé fundamental para a implementar esse tipo de política e desencadear o debate de maneira mais contundente foi a aprovação da "Lei Garotinho"[96] no Estado do Rio de Janeiro. O legislativo estadual obrigou as universidades estaduais – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) – a adotarem a política de reserva de vagas/cotas.

Boa parte da produção acadêmica sobre o tema tem origem no Rio de Janeiro e o campo mais pesquisado é a Uerj, por ser a pioneira na sua implementação e pelo Estado possuir grupos de pesquisa[97], vinculados a pós-graduação, que passaram a fomentar este tipo de política.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidente do país em 2002, os movimentos sociais organizados da área de educação[98] e alguns intelectuais que o apoiaram, aspiravam a mudanças nos rumos da política educacional, no sentido de favorecimento dos trabalhadores, em particular na educação superior. Um dos principais aspectos destacados é o da democratização do acesso e permanência, enfatizados tanto no programa de governo[99], quanto no Projeto de Lei da Reforma Universitária 7.200/06.

---

[94] Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, uma conquista dos movimentos negros, teve vetado o artigo 79-A que versava sobre a capacitação dos professores, possibilidade de garantir recursos para viabilizar a sua implementação. A união não assumindo esta capacitação repassa a sua responsabilidade para os próprios movimentos negros, município e sociedade civil em geral (ONGs, grupos de pesquisa, empresas e fundações). A TV Futura, instituição privada que tem como mantenedoras a Rede Globo, Banco Bradesco, entre outras empresas, fez uma série de capacitações em 31 municípios brasileiros, através do projeto "A cor da Cultura" em parceria com MEC e secretarias municipais, totalizando 4.000 educadores capacitados. Ver site http://www.futura.org.br/data/Pages/LUMIS269EF0F9PTBRIE.htm, acesso em 4 de fevereiro de 2008.

[95] Política inserida no rol das ações afirmativas, que mereceria no nosso entendimento um maior destaque, diante da relação capital-trabalho, já que possibilita um enfrentamento dos negros contra o latifúndio e, conseqüentemente, contra o capital.

[96] Lei nº 3.524/2000 e 3.708/2001, esta última que institui a reserva de 40% das vagas das universidades estaduais para negros, sem maiores debates no seio da universidade, desrespeitando a sua autonomia.

[97] Ganha destaque o Laboratório de Política Pública (LPP) da Uerj, coordenado pelos professores Emir Sader e pelo Programa de Educação dos Negros na Sociedade Brasileira (Penesb) da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pela professora Iolanda de Oliveira. Em São Paulo, a USP também ganha destaque na produção (Dados obtidos através dos *sites* dos grupos de pesquisa). O levantamento no banco de teses da Capes demonstra que a discussão do tema ganhou dimensão nacional.

[98] Consideramos desses movimentos, assim como Saviani (2004, p.5), as entidades que compuseram a "resistência ativa", organizadoras do II Congresso Nacional de Educação como: Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (Andes- SN), União Nacional dos Estudantes (UNE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outros.

Nesse âmbito, o governo vem apresentando, como principais medidas, as políticas de ações afirmativas[100], materializadas em duas grandes proposta: o Prouni e a política de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas.

Vale salientar que o processo de implementação dessa política não se encontra deslocado do processo maior de reforma do Estado e, principalmente, da universidade, configurado nas seguintes propostas e ações do Governo Lula (apresentadas através de leis, projetos de lei, medidas provisórias, relatórios e pronunciamento dos ministros) que ferem a autonomia universitária, desrespeitando o Artigo 207 da Constituição Federal. Sendo elas:

a) Legalização das fundações privadas nas universidades públicas[101], através da sua regulamentação (Decreto nº 5.205/2004). Tais fundações caracterizam a privatização das Instituições de Educação Superior (IES) públicas, junto com os cursos pagos, a lógica produtivista (GED[102]) e a visão de gestão empresarial, fechando o cerco para que as instituições passem a interagir com o “mercado”, através de convênios e projetos[103]. Isto é bem expresso por Ristoff ao dizer que

> [...] quando vejo fundação vejo venda de serviço dentro do campus, hoje, chamo de universidade própria. Digo que existem três tipos de universidades dentro das universidades públicas (estaduais e federais): a Unig (universidade de Graduação), a Unic (universidade da Capes e do CNPq, da pós-graduação) e Ufa (universidade das fundações de apoio) ou seja, a universidade que trabalha com a venda de serviços. A primeira faz graduação, se imagina democrática e pública; a Unic se imagina pequena e catedrática; e a Ufa só pensa no próprio umbigo, só vende serviços para completar salário de professor (RISTOFF *apud* COGGIOLA, 2004, p.21).

b) Estímulo à ampliação das parcerias e convênios com as instituições privadas, gerenciados, na maioria das vezes, pelas fundações de apoio;

---

[99] Através da carta “Uma escola do tamanho do Brasil”, apresentada em agosto de 2002, enquanto plataforma política do Partido os Trabalhadores (PT), na área da educação. Para maior análise do documento, veja Figueiredo (2004).

[100] E a expansão da educação superior à distância, tendo como principal o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), veja Lima (2006, p. 147-177).

[101] As denúncias são inúmeras de desvio de verbas públicas através destas fundações.

[102] Gratificação de Estímulo à Docência criada no governo FHC e que prossegue sendo adotada pelo atual governo, significando a “flexibilização” do salário docente, através do pagamento de uma gratificação variável, inacessível aos aposentados.

[103] Esta intenção também está expressa na Lei de Inovação Tecnológicas (Lei nº 10.973 de 2/12/2004), que vincula a universidade ao setor produtivo.

c) As Parcerias Público-Privada (PPP) que permitem a destinação de verbas públicas para a iniciativa privada e desta para o setor público (Lei nº 11.079 de 30/12/2004);

d) A Lei de Inovação Tecnológica, que repassa a responsabilidade sobre a produção de conhecimento para o setor privado, com destinação de recursos públicos para este fim (Lei nº 10.973 de 2/12/2004);

e) O Prouni, inicialmente instituído por via de Medida Provisória[104] nº 213 e Decreto nº 5.245 de 15/10/2004, que regulamenta a "compra" das vagas ociosas nas universidades particulares, destinando desta forma verba pública para salvar os empresários deste setor. Segundo Leher (2004, p.1)[105], "caso todas as instituições venham a aderir ao Prouni, haverá um subsídio superior a R$ 2 bilhões/ano aos empresários, isso sem contar cerca de R$ 1 bilhão do Fies[106]". Ou seja, totalizando mais de R$ 3 bilhões que sairão dos cofres públicos para o setor privado. O autor ainda revela que estudo realizado pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) diz que, com apenas R$ 1 bilhão, seria possível criar aproximadamente 400 mil novas vagas nas universidades públicas. O Prouni também possui reserva vagas/cotas para afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência, sendo o percentual de bolsas destinados aos cotistas, ou melhor, aos empresários, igual ao do último censo do IBGE, por Unidade Federativa;

f) O Projeto de Emenda Constitucional (PEC 217) da Deputada Selma Schons (PT-PR) que prevê a cobrança de impostos a ex-alunos de universidades públicas;

g) O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes [107](Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004), apesar de ser mais amplo que o antigo "Provão", mantendo a utilização de critérios burocráticos e meritocráticos e o *ranckeamento* dos cursos, além de instituir o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)[108], semelhante ao "Contrato de Gestão" proposto no governo FHC, que possibilita a intervenção nas universidades pelo poder executivo, em razão, entre outras, do não alcance das metas fixadas no contrato de desenvolvimento institucional.

Estas foram algumas das propostas da reforma que destacamos para relacionarmos a adoção das ações afirmativas na educação superior ao projeto maior de mundialização do capital e da educação, através de reformas do Estado e educacionais, em especial a reforma da educação superior. Ainda tomamos como base a prioridade da política econômica, com a manutenção do superávit primário e com cortes no orçamento das políticas sociais. Na área da educação, nem os vetos de FHC ao Plano Nacional de Educação (PNE) foram retirados no governo Lula, de modo a assegurar no mínimo um percentual de 40% do total das vagas no ensino superior público, apesar de constar como proposta de ação na plataforma que elegeu Lula presidente o aumento do percentual do PIB destinado para educação.

---

[104] Mecanismo muito utilizado por FHC, que inviabiliza o legislativo de apreciar o assunto, muito criticado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na época em que era oposição, por ser antidemocrático.

[105] Artigo publicado pela Internet no sítio www.andes.org.br , Sindicato Nacional do Docentes do Ensino Superior.

[106] Fies – Programa de Financiamento ao Estudante, que empresta dinheiro ao estudante para pagar as IES particulares, devendo ser devolvido aos cofres públicos com juros após a conclusão do curso.

[107] Aprovado por medida provisória no início do governo.

[108] O plano de desenvolvimento institucional é um substitutivo dos contratos de gestão (liberdade empresarial competitiva). A inclusão das ações afirmativas no PDI é estimulada pelo governo, através de programas e projetos que vinculam o repasse de recursos.

Na última versão (até o momento) do projeto de lei da reforma da educação superior de 10 de abril de 2006[109], as diretrizes dos organismos internacionais, da reforma do Estado e educacional de FHC são mantidas das quais destacamos o fim das "barreiras" entre o público e o privado, a consolidação da lógica da concorrência mercantil e da produtividade entre as instituições de ensino superior.

As ações de "democratização" do acesso, com a expansão de vagas, apresentam-se agora através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni[110], instituído via Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, incluído como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa teve com base o projeto Universidade Nova, formulado inicialmente pelo reitor da UFBA, Naomar de Almeida Filho, através do UFBA Nova. Apesar de não ser objeto do estudo, mostraremos no próximo capítulo as interfaces deste programa com as ações afirmativas, a reserva de vagas/cotas.

Neste contexto são inseridas as ações afirmativas, definidas pelo Ministério da Educação (MEC)[111], como sendo:

> [...] medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de **eliminar [**grifo nosso] desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (MEC, 2006).

---

[109] Até a lista tríplice (Seção II, Art. 40), na eleição para reitor e vice-reitor das universidades federais é retomada.

[110] Tem como meta a elevação gradual em 90% da taxa média de conclusão e praticamente dobrar a relação professor-aluno , que hoje é de 1 professor para 10 alunos para 1 professor por 18 alunos, nos cursos de graduação presenciais. Desta forma, precariza cada vez mais o trabalho docente, sem levar em consideração os trabalhos de pesquisa e extensão, o que pode resultar na perda da qualidade do ensino nas universidades.

[111] Consultar *site* do MEC: http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=12&id=95&Itemid=303. No *link* em destaque "Inclusão e Ações Afirmativas na Educação Superior". Acesso em 6 de dezembro de 2006.

Tal definição encontra-se em consonância com a formulação do governo FHC e suscita-nos a seguinte questão: como medidas temporárias, focalizadas, compensatórias e de alívio à pobreza, terão o poder de **eliminar** as desigualdades históricas?

No bojo da reforma universitária, a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas tem ganhado bastante adesão, como constatamos na produção acadêmica. Mesmo no âmbito federal não existindo nenhuma lei aprovada sobre a questão[112], atualmente já são 51 instituições de ensino superior públicas[113] que adotaram o "sistema de reserva de vagas/cotas", entre elas 22 universidade federais das 56 hoje existentes no país.

Contudo, o resultado numérico de acordo com as metas do MEC ainda não foi atingido, segundo dados extraídos do *site* do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj, da notícia de 13 de fevereiro do Brasil – Portal G1:

> De um total de 128.368 vagas oferecidas nos últimos processos seletivos de 55 instituições federais de ensino superior, 17.708 são destinadas às cotas, o que representa 13,8% do total das vagas. Isso mostra que a reserva de vagas para candidatos socialmente carentes, afrodescendentes ou indígenas no ensino superior federal ainda está longe de atingir os objetivos do Ministério da Educação (MEC), que defende que as universidades públicas reservem 50% das suas vagas para alunos nessas condições (PORTAL G1, 2008).

O financiamento para que as universidades adotem este iniciativa ocorre através de recursos públicos e privados [114]. O MEC vem desenvolvendo o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro), que tem o interesse de incentivar e fortalecer a institucionalização das atividades dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) ou grupos semelhantes nas IES públicas, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra. Tem como objetivo a produção e difusão do conhecimento sobre a temática étnico-racial e o acesso e permanência da população afro-brasileira no ensino superior. O Uniafro constitui-se um veículo privilegiado de transmissão da política do governo sobre a questão das ações afirmativas, reserva de vagas/cotas nas universidades.

---

[112] Existem o Projeto de Lei (PL) 73/99 da deputada Nice Lobão (atualmente DEM-MA), o PL 3.198/00, o "Estatuto da Igualdade Racial", versão do deputado Paulo Paim (atualmente senador pelo PT-RS) de iniciativa do senador José Sarney, o PL 3627/04 de autoria do poder executivo, entre outros e substitutivos.

[113] Segundo dados fornecidos pelo *site* do Laboratório de Políticas Públicas da http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/universidades_com_cotas.asp, acesso em 13 de fevereiro de 2008.

[114] A questão do financiamento estatal e privado a este tipo de política é um tema que merece maior aprofundamento em novos estudos, que devido aos limites da dissertação não tivemos condições de realizar.

Constatamos, também, que as empresas multinacionais vêm investindo nas universidades para o fomento desse tipo de política. Podemos destacar a Fundação Ford[115] que, entre os anos de 2004-2007, destinou recursos[116] para várias universidades federais, entre elas: Universidade Federal da Bahia (2007: $75,000, no campo de direitos humanos); Universidade de Brasília (2005: $64,000, 2006: $144,000 e 2007: $61,800, nos campos de governança e mídia); Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005: $150,000 e 2007: $110,000 e $400,00, no campo de direitos humanos, governança, meio ambiente e desenvolvimento), Universidade Federal do Amazonas (2005: $120,000 e 2006: $420,000, no campo de meio ambiente e desenvolvimento), entre outras. A Universidade Federal de Minas Gerais foi a que mais recebeu recursos (2005: $91,000, $255,000 e $100,000 e 2007: $200,000, $200,000 e $180,000, nos campos de governança, sexualidade, educação e bolsas). Além das universidades, a fundação repassou recursos para várias ONGs, entre elas: a Central Única das Favelas do Rio de Janeiro – Cufa, Grupo Cultural Afro-reggae (2005: $130,00 e 2006: $120,000 e Associação Brasileira de ONG – Abong). Inclusive com o financiamento de bolsas para estudos de pós-graduação em universidades públicas e privadas.

Consideramos estes números expressivos, mesmo não podendo precisar, especificamente, o que foi destinado para as ações afirmativas, já que os campos de investimento são diversos e não definidos pela fundação. Porém, segundo a classificação da própria fundação, vislumbramos alguns campos possíveis para inserção das ações afirmativas: direitos humanos, governança, educação e bolsas. Diante destes dados, levantamos um questionamento: que interesses levam uma multinacional, como a Ford, a investir nas universidades públicas brasileiras e em políticas dessa natureza?

Destacamos o campo "governança" que é utilizado para vários investimentos e em vários países, por entender que esses investimentos da fundação seguem as orientações dos organismos internacionais, com o intuito de manter a ordem, conter as instabilidades próprias de uma sociedade cindida em classes. Para tal, apóia-se na educação, de maneira geral, e em particular nas ações afirmativas para mediar a disseminação da *internalização* (MÉSZÁROS, 2005, p. 45) dessa "nova" sociabilidade burguesa, que necessita da participação dos explorados para se sustentar por mais tempo.

---

[115] Para maiores detalhes consultar o *site* da Fundação Ford: http://www.fordfound.org/grants/database/searchresults?all&all&resultsPerPage=10&yearFrom=all&yearTo=all&amountFrom=ANY&amountTo=ANY&fields=all&regions=br&programs=all acesso em 13 de fevereiro de 2008. A tradução dos campos foi realizada pela autora.

[116] Os valores são em dólares americanos. Destacamos que, durante este período, foram realizados 198 repasses de recursos pela Fundação Ford para instituições brasileiras segundo dados do *site*.

No próximo capítulo trataremos da análise dos dados em relação ao acesso e permanência na educação superior no Brasil, enfocando as políticas de ações afirmativas/reserva de vagas, em particular na UFBA.

4. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Com o intuito de conhecer melhor o campo empírico, apresentamos um breve histórico sobre a UFBA, enfocando a questão da política de acesso e permanência na instituição, com base nos dados obtidos na tese de (MARQUES, 2005) e através do *site* da residência universitária da UFBA. Posteriormente, vamos nos ater à análise dos documentos[117], principalmente, do "Programa de Ações Afirmativas da UFBA" (ANEXO) e dos seus desdobramentos em outros programas e projetos para a permanência dos estudantes cotistas e não-cotistas.

A UFBA foi criada em 1946[118], englobando unidades isoladas de ensino superior privadas, que já existiam, como Medicina (1808), Farmácia (1832), Odontologia (1864), entre outras[119]. Edgard Santos foi seu fundador e o primeiro reitor por quinze anos, tendo implementado novos cursos e construído a infra-estrutura que hoje são a base da universidade. Para ele a universidade tinha que ser um grande espaço de produção da cultura nacional. A condução de Edgar Santos, com base humboltiana[120], foi determinante para efetivação do ensino-pesquisa-extensão[121] (*idem*, p. 182). Ela é autárquica, e tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-científica, por lei e por seu estatuto.

A UFBA, segundo Marques (2005), possui ao longo da história a característica de sair à frente das demais universidades na adoção das exigências e reformas. A exemplo, a

---

[117] Estes documentos foram obtidos por meio de solicitação a vários órgãos da UFBA, principalmente, vindos da Secretaria dos Órgãos Colegiados (SOC) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

[118] Através de decreto de 8 de abril e sua instalação foi em 2 de julho do mesmo ano (MARQUES, 2005, p. 181).

[119] "O núcleo da futura Universidade Federal da Bahia foi sendo gradativamente constituído pelas seguintes instituições: Academia de Belas Artes (1877), Faculdade de Direito (1891), Escola Politécnica (1896), Faculdade de Ciências Econômicas (1905) e Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1941)". Dados encontrados no *site* da Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA. Disponível em: http://www.aai.ufba.br/aainew/historiaufba.htm. Acesso em 4 de fevereiro de 2008.

[120] Modelo baseado na Universidade de Berlim: a universidade deve produzir conhecimento, pesquisa, além da atividade de ensino.

[121] Como disse Marques (2005), a Bahia deu régua e compasso para a consolidação no Brasil da Universidade de Ensino-Pesquisa-Extensão. Para ela a Bahia sempre esteve à frente dos processos de mudanças na educação superior no país. E agora, na gestão de Naomar de Almeida Filho, não está sendo diferente.

Reforma Universitária da Lei 5.540/68 levou a sua reestruturação, com a criação de diversos órgãos centrais de gestão e de novos institutos (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências e Ciências da Saúde, as Escolas de Biblioteconomia e Comunicação, a de Nutrição e a Faculdade de Educação). No início da década de 1970, foram criados os primeiros cursos de pós-graduação, inicialmente em nível de Mestrado.

Para termos noção do desenvolvimento da UFBA, em 2006, ela oferecia 69 cursos de graduação, 56 cursos de especialização, 45 cursos de mestrado e 31 cursos de doutorado, além de 32 especialidades de residência médica (UFBA em números, 2007).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do período 2004-2008:

> Atualmente a UFBA vem desenvolvendo iniciativas para viabilizar a instalação de campi avançados em algumas regiões do Estado da Bahia e vem apoiando a criação e implantação da Universidade do Recôncavo, a qual terá como matriz institucional a Escola de Agronomia, sediada no município de Cruz das Almas. A UFBA está empenhada não somente em expandir as vagas e o número de cursos regulares de graduação, como em diversificar a oferta, introduzindo cursos na modalidade de Educação à Distância, cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos e cursos de graduação fora da sede, com a perspectiva de contribuir para o fortalecimento e expansão do ensino superior público e de qualidade no Estado da Bahia (UFBA/PDI, 2004).

Podemos observar nesta citação do PDI a consonância com o projeto de descaracterização do modelo universitário, com a desarticulação ensino-pesquisa-extensão, através do fomento à "Educação à Distância, cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos e cursos de graduação fora da sede". A destruição deste modelo, como apresentamos no capítulo anterior, está de acordo com as diretrizes do BM e da Unesco para a educação superior na América Latina.

No que se refere ao acesso, o processo seletivo na UFBA, inicialmente, era realizado pelas próprias faculdades, existindo a cobrança de matrículas. Só a partir de 1971 é que o vestibular passa a ser unificado.

> Os exames médicos eram feitos antes do vestibular. Faziam até o psico-teste. Estacionava um caminhão na reitoria aonde os vestibulandos eram examinados. Depois, nas faculdades, eram realizadas as provas - abertas e tinham três questões voltadas para a área escolhida. Podia-se fazer dois cursos ao mesmo tempo na mesma instituição[122].

---

[122] Disponível em http://www.residencia.ufba.br/historia/ Acesso em 4 de fevereiro de 2008.

Edgar Santos, primeiro reitor da UFBA, mesmo reconhecendo o conhecimento superior como direito, não acreditava ser possível o ingresso de todos. Para ele "a educação aparece para esta sociedade como a única possibilidade de ascensão social" (MARQUES, 2005, p.186), por isso todos querem acessá-la. Hoje em dia esse pensamento continua vigente, porém, a realidade demonstra que é cada vez mais difícil a ascensão social, diante da absurda concentração de renda e do desemprego estrutural, furto da crise do capital (MÉSZAROS, 2002).

No que se refere à assistência estudantil na UFBA, ela se inicia nos anos 1950[123]com a criação do Departamento de Assistência ao Estudante - DAE[124] que passou a se chamar Departamento Social de Vida Universitária – DSVU, na década de 1960, durante a gestão do reitor Miguel Calmon no qual

> o estudante é financiado pela universidade durante seus estudos, com um compromisso de resgatar, em longo prazo, aquela verba de que lhe dispôs para manter-se a fim de alcançar a graduação (UFBA-DAE; 1957 p.97)[125].

Já na década de 1970 o órgão passou a ser chamado de Superintendência Estudantil e, após o processo de discussão para implementação da reserva de vagas/cotas, se transformou em Pró-reitoria de Assistência Estudantil[126]. As ações para assistência aos estudantes não possuem dotação orçamentária, nem rubrica específica do MEC. Como podemos constatar no documento "Programa de Apoio Social à Comunidade Estudantil da UFBA" elaborado após a adoção das cotas pelo Conselho Social de Vida Universitária (CSVU), em maio de 2004, as ações de assistência estudantil têm sido insuficientes e a solução apresentada é a privatização, com a captação de recurso através de parceria com empresas, ONGs, venda de serviços (*Griff* UFBA, publicações, etc.), de campanhas (por exemplo: "Adote um Universitário") e do que eles chamam de Fundo de Apoio Social aos Estudantes, que, entre outros recursos externos, se valeria da Contribuição Social ao Fundo de Apoio Social aos Estudantes da UFBA, que nada mais é de que a cobrança de taxa de matrículas para os estudantes que podem pagar.

---

[123] Sem considerar que desde a sua criação em 1947 funcionava em regime de internato que foi fechado na década de 1970.

[124] Os serviços oferecidos por este órgão, alimentação e alojamento, eram cobrados. Eram fornecidas bolsas de estudos em dinheiro para os estudantes que não podiam pagar a matrícula e alimentação e bolsas-pensão para manter estudantes hospedados em pensionatos ou comprar livros, óculos e remédios.

[125] Disponível em http://www.residencia.ufba.br/historia/ . Acesso em 4 de fevereiro de 2008.

[126] Onde a proposta da reitora era a de criação da Pró-reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas. Até hoje esta Pró-reitoria não dispõe de dotação orçamentária e é a única que não possui *link* no *site* da UFBA.

No dia 9 de julho de 1956 foi criada a Residência do Universitário, no Corredor da Vitória, área nobre de Salvador. Junto com o Restaurante, que funcionou um período, no Hospital das Clínicas passou a ser o centro de convivência da universidade. O restaurante recebia − além de estudantes, professores e servidores da UFBA − autoridades acadêmicas, políticas e culturais. Sendo palco de movimentos políticos de resistência à ditadura militar, na década de 1960. Ainda, no ano 1956, é inaugurada a Residência Universitária, no Canela[127].

Vale ainda destacar que, por pressão do movimento estudantil, durante a década de 1960, a Casa do Estudante Estrangeiro situada, à época, no Largo da Vitória, é transformada em residência universitária, seguindo o modelo das outras duas residências mantidas pela UFBA.

Após o golpe militar e com reforma universitária de 1968, o convívio universitário foi desarticulado, com perseguições políticas e a implementação do sistema de crédito que fragmentava as turmas e dispersava os estudantes para cursarem disciplinas por todas as unidades da universidade, não permitindo formação de laços entre eles.

A Escola de Agronomia da cidade de Cruz das Almas é incorporada à UFBA em 1965, com restaurante e casas universitárias para os estudantes, professores e funcionários do *campi*.

Para atender interesses externos e demandas internas,

> Em 1981 inaugurou-se o Restaurante Central, em Ondina, que foi construído para atender a reunião anual da SBPC -Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, num investimento em infra-estrutura em assistência não mais repetido no Brasil pelo Governo Federal. Bem maior que o da Vitória, mas foi fechado dez anos depois. O Restaurante da Vitória atende desde 1993 apenas aos residentes e bolsistas - alimentação[128].

Um período de grandes conquistas para assistência estudantil na UFBA, no que diz respeito à infra-estrutura, ocorreu de 1951-55, com a criação do DAE para organizar os serviços médico, de alimentação, alojamento, odontológico e bolsas de estudo. Seu primeiro diretor foi o professor Rubens Brasil e a sede ficava na Reitoria. Vale lembrar que o acesso à universidade, neste período, era extremamente restrito.

Sem dúvida uma das conquistas mais importante foi transformar a Casa do Estudante Estrangeiro em residência universitária para brasileiros, fruto da ocupação do prédio. Destacamos, ainda, a criação da bolsa-alimentação, com a criação do restaurante universitário de Ondina em 1981, mas que não era gratuito para todos, os alunos semicarentes recebiam tíquetes com valores mais baixos. Bem como a criação da creche da UFBA, inaugurada em 1983, que inicialmente atendia a 26 crianças.

---

[127] Bairro de Salvador, onde está situado o prédio da Reitoria da UFBA, inaugurado em 1952.

[128] Disponível em http://www.residencia.ufba.br/historia/ Acesso 4 de fevereiro de 2008.

Até março de 2006, segundo dados da própria UFBA, o município de Salvador contava com três residências universitárias, totalizando 224 bolsas-moradia e 110 bolsas-alimentação, para um total de 21.426 estudantes matriculados nesta cidade. Vale destacar que, segundo dados da Pró-reitora, o total de estudantes da UFBA é de 39. 657 incluindo todos os cursos da instituição. É possível perceber que os números de bolsa-alimentação e bolsa-moradia são irrisórios em relação ao quantitativo de estudantes da universidade. A própria instituição admite isso em vários documentos analisados, como veremos adiante. Como falar de democratização da educação nessas condições?

Segundo o censo da educação superior do Inep (2007), o Brasil ofertou 2.337.488 vagas no ensino superior, destas 298.191 estão nas IES públicas e 2.039.297, nas privadas, para um total de 4.763.165 candidatos. Tais dados demonstram a insuficiência do sistema público em atender a demanda, bem como a quase total privatização do setor, apresentando o Brasil como um excelente mercado em expansão.

Ainda segundo dados do Inep (*ibid.*), as universidades públicas ofertaram em 2006, 239.554 para um total de 1.946.210 candidatos inscritos, sendo que apenas 224.508 conseguiram ingressar nessas universidades. Diante desse universo, estima-se que ingressaram, através do "sistema de cotas", segundo os dados do Portal G1 (2008), cerca de 18.000 estudantes ou com base no número fornecido pelo jornal "Estado de São Paulo" foram cerca de 40 mil. Mesmo que consideremos este último dado, a seguinte reflexão pode ser levantada: que inclusão, seja racial ou social, está sendo feita através da reserva de vagas/cotas? Como pode ser visto, a grande maioria da população de jovens e adultos do país aptos a ingressar no ensino superior, mais de quatro milhões, independentemente da cor de sua pele, sexo, idade, ficam fora das universidades públicas e mais de três milhões são impedidos de estudar em qualquer modalidade de ensino superior, seja pública ou privada(*ibid.*).

No Nordeste, a situação não foge à regra. As universidades públicas oferecem apenas 63.602 vagas para um contingente de 500.921 candidatos por vaga, o que resulta apenas no ingresso de 61.386 estudantes. Na Bahia, a situação não é diferente. São apenas 18.477 vagas oferecidas para 173.259 candidatos para ao final ingressarem apenas 17.721. Na UFBA, no vestibular 2006, só na cidade de Salvador, foram ofertadas 4.026 vagas para um total de 40.319 candidatos. Em toda a UFBA, contando com os *campi* do interior (o que aumenta o número de candidatos), ingressaram apenas 4.899 candidatos, neste mesmo ano, segundo os dados fornecidos pela Superintendência Acadêmica (Supac).

De acordo com os dados apresentados no "Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia" (2004), a UFBA tem se omitido no sentido de não responder a questão da "ampliação e diversificação da inclusão social". Isto porque, nos últimos dez anos, a demanda por vestibular na Bahia cresceu em 130% e a oferta de vagas na UFBA só aumentou 9%. Tal diagnóstico, assim como os dados do censo do Inep (2007), demonstra onde está o real problema da inclusão/exclusão na educação superior no Brasil: não há vagas suficientes nas universidades públicas para atender à demanda da população.

Em 2001, foi constituído pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe) da UFBA um Grupo de Trabalho (GT), só oficializado em 2002 pela Portaria 154/02[129], para discutir a questão da adoção de reserva de vagas/cotas para negros e elaborar "estratégias de inclusão social", face à proposta do Diretório Central dos Estudantes (DCE) de adotar 40% de cotas para negos e outras proposições de ações afirmativas encaminhadas à instituição pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) da UFBA. Foi criado também um Comitê Pró-cotas que encaminhou uma proposta junto com o Ceafro/Ceao à Reitoria da UFBA em outubro de 2002.

Em novembro do mesmo ano, foi realizado pela Reitoria da UFBA um seminário sobre Políticas de Ações Afirmativas na Universidade, aproveitando a Reunião Plenária da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que contou com a participação da então reitora da Uerj Nilcéa Freire, a reitora da UFMG, Ana Lúcia Gazzola e o reitor da UFRJ, Carlos Lessa.

A partir de então, o GT passou a trabalhar se debruçando sobre as duas propostas apresentadas: a do Comitê Pró-cotas e a da Reitoria. Ambas coincidiam sobre vários aspectos. Segundo consta no "Programa de Ações Afirmativas da UFBA", o GT tentou ampliar a discussão marcando quatro debates, no período de 16 de outubro a 6 de novembro de 2003, em diferentes locais da UFBA. Ainda, segundo o documento, foi realizada ampla divulgação dos debates (via *outdoor*, *home-page* e listas eletrônicas), mas só o terceiro conseguiu ser realizado, em 30 de outubro e com a presença de apenas sete pessoas, entre elas, quatro estudantes, que compareceram para a elaboração de trabalho acadêmico solicitado por um professor. Diante do fraco resultado, em vez de buscar suas causas para saná-las, o GT deliberou a suspensão das mesas redondas e a elaboração de uma proposta para apresentar diretamente ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe) da UFBA.

---

[129] De acordo com o Programa, o GT foi inicialmente constituído por Maerbal Bittencourt (pró-reitor do Ensino de Graduação), Odilon Rasquim, Ubiratan Castro (diretor do Ceao) e Osvaldo Barreto (Administração), Edilene Costas (representante dos servidores técnico-administrativos) e Joseane dos Santos Fagundes (representante estudantil). Esta composição foi modificada duas vezes.

A respeito dessa situação e sobre vários outros aspectos, o projeto sofreu críticas e sugestões no âmbito dos conselhos da UFBA, porém o amplo debate com a comunidade, com a participação de todos os segmentos (estudantes, professores e funcionários), não ocorreu, apenas o debate virtual "fervilhou". Segundo o reitor, o debate "começou chocante, quase traumático, com algumas estocadas entre os participantes; então apareceram textos preciosos, bonitos, e emocionados, conversões e convencimentos" (ALMEIDA FILHO, 2007, 101). Neste sentido, entendemos que essa avaliação do reitor sobre o processo demonstra o caráter educativo e ideológico do projeto.

Esse movimento culminou com a aprovação no Consepe, em 13 de abril de 2004, da proposta apresentada pelo GT, instituindo o "Programa de Ações Afirmativas da UFBA". O processo de votação ocorreu da seguinte forma: foram apresentadas duas propostas, a proposta 1 (Aprovação imediata do parecer da comissão), de autoria do estudante Alexnaldo Jesus; e a proposta 2 (De aprovação em reunião posterior, com pauta única) do conselheiro Pedro Prata.Venceu a proposta 1 com 16 votos, sete contrários e duas abstenções.

A seguir foi submetido à votação o parecer do relator favorável à aprovação do "Programa de Ações da UFBA" que foi aprovado com 21 votos favoráveis, dois contrários e duas abstenções, com as seguintes declarações de voto: Cons. Mirella Vieira Lima – justificando seu voto acompanhando a Congregação de Letras contrária ao sistema de cotas; Cons. Pedro Prata – contrário ao parecer por razões de coerência com a proposição e concepção pessoal e de que, a seu ver, o projeto não alcança a unanimidade que é propalada e carece de discussão mais aprofundada; Cons. Heloysa Andrade – justificou a abstenção devido à orientação da Congregação de sua Unidade.

A proposta do "Programa de Ações Afirmativas na UFBA" foi encaminhada ao Consuni, instância máxima deliberativa da UFBA, para apreciação da matéria. Em 17 de maio de 2004 a proposta foi aprovada tendo sido rejeitadas todas as propostas de alteração. O parecer da comissão foi votado, obtendo a aprovação por 41 votos favoráveis, dois contrários e duas abstenções.

A aprovação sustentou-se, entre outros aspectos, pela análise preliminar dos dados do concurso Vestibular (1998-2001), realizada pela instituição, quando foi possível identificar que cerca de 50% das pessoas que se classificaram eram pretos e pardos, 2% eram índios-descendentes e 38% eram da escola pública. Tal análise identificou, também, vários cursos com menor presença de negros ou pardos e pobres, como no caso de Medicina, Odontologia, Fonoaudiologia, Comunicação, Direito e Teatro, e apontou que todos esses cursos possuem menos 10% de ingressantes oriundos da escola pública.

Essa distorção se explica, segundo o documento, pela falta de competitividade no vestibular, que tem origem na falência do ensino público (fundamental e médio) no país. Compreendemos, portanto, que a exclusão/inclusão na educação superior tem suas origens no déficit de qualidade da educação básica pública, destruição da escola pública e na quantidade de vagas insuficiente para absorver a demanda por este nível de educação.

Como já foi discutido nos capítulos anteriores, essa situação decorre do modelo de acumulação do capital, a apropriação privada da produção, inclusive da produção cultural, que exclui/inclui as massas de trabalhadores de acordo com os seus interesses (KUENZER, 2007).

> A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p. 1170-1171).

Esta lógica não só se aplica à escola ou à educação profissional, como também pode ser inserida na educação superior, a partir da mudança na força de extração da mais-valia, pela acumulação flexível. Segundo a autora essa modalidade de ensino

> passou a assumir natureza genérica, não-especializada, e de duração reduzida, sempre que possível, a partir das novas diretrizes curriculares que substituíram os currículos mínimos. Na nova concepção, expandida através do setor privado, o ensino de graduação passa a se constituir em terceira etapa da educação básica, ficando postergada para a pós-graduação e, portanto, mais elitizada, para a formação avançada em ciência e tecnologia (KUENZER, 2007, p. 1171).

Portanto, é possível, neste momento da lógica do capital, “democratizar” o acesso à educação superior, fazer essa concessão a uma parcela da massa de trabalhadores, porém, o ensino deve ser genérico, não-especializado, aligeirado, esvaziado de conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, que são estratégicos para a emancipação dos trabalhadores e, também, para a acumulação do capital. Assim sendo, devem continuar sobre o controle da classe dominante.

É importante observar que as “estratégias” de “inclusão/exclusão” na educação superior, via ações afirmativas, reserva de vagas/cotas, estão inseridas no processo de reforma, reestruturação das universidades públicas. Encontra-se na ordem do dia o decreto Reuni[130], defendido pelo reitor da UFBA, compreendido aqui como uma síntese do projeto Universidade Nova de sua autoria. Tal decreto anuncia a implementação desse projeto que se propõe a consolidar uma “Nova Arquitetura Acadêmica”, com a adoção dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) que apresentam as características apontadas por Kuenzer (2007), de formação genérica, não profissionalizante, retardando a especialização e postergando para a pós-graduação o acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos de ponta.

De maneira sintética, já que o objetivo não é de apresentar uma análise da proposta[131], o que vislumbramos neste projeto é o que, segundo Freitas (2007) − referindo-se à escola e reportando-se a um trabalho seu de 1991 − pode ser chamado de “eliminação adiada”: o processo de exclusão no interior da escola, no caso específico, no interior das universidades. Com base em Bourdier e Champagne, Freitas (2007) respalda-se na categoria que eles chamaram de “exclusão branda”, uma exclusão ao longo do tempo:

> Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista(ou, em termos mais precisos, o “funcionalismo do pior”), como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global de distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as condições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.
>
> (...) eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-os à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” (BOURDIER *apud* FREITAS, 2007, p.972-973).

---

[130] Projeto que encontrou uma grande resistência para ser aprovado. No caso de muitas universidades federais, foi aprovado, fora delas, de maneira truculenta, com a utilização de aparato policial e militar e sob fortes protestos, ocupações das reitorias, manifestações nos conselhos, atos público, etc.

[131] Realizada por Figueiredo e *et.al* (2007) no artigo “Universidade Nova: um substitutivo da Reforma Universitária?” publicado no III Encontro Brasileiro de Educação Marxismo realizado em Salvador, novembro de 2007.

Quanto à identificação do problema da desigualdade entre negros e brancos, pobres e ricos que ingressam no ensino superior, sabemos que é também uma questão decorrente da (má) qualidade da escola básica. Contudo, o argumento utilizado para a defesa da reserva de vagas/cotas é que esta desigualdade é significativa e que a superação dessa situação exige ações públicas imediatas. Segundo Munanga (2003),

> ... se por milagre o ensino básico e fundamental melhorar seus níveis para que os alunos desses níveis de ensino possam competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 30 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos.

Apesar de concordar que o problema racial é um problema social no Brasil, a posição do autor sobre a solução é imediatista e pragmática, não de luta histórica para reversão da situação da escola pública. Posição esta não esclarecedora de que mesmo que a reserva de vagas/cotas sejam adotadas *ad eternum* elas não possuem a capacidade de **eliminar** as desigualdades como se propõem, pois são insuficientes para sequer aumentar o número de vagas na educação superior pública[132] (e a tendência é o aumento cada vez maior da demanda por este nível de ensino), quanto mais para atingir o centro da questão, que é superar as contradições do sistema capitalista. Vale destacar que identificamos pelos dados (UFBA e IBGE) um aumento da procura por jovens negros e pobres por este nível de ensino, o que é algo extremamente importante e fruto também do debate sobre as ações afirmativas, reserva de vagas/cotas.

O "Programa de Ações Afirmativas da UFBA" (UFBA, 2004) se propõe mais amplo do que a adoção de cotas, sendo, assim, estruturado em quatro eixos: **EIXO 1**. Preparação; **EIXO 2**. Ingresso; **EIXO 3**. Permanência; **EIXO 4.** Pós-permanência[133]. Contudo, a ênfase até o momento foi na adoção da reserva de vagas/cotas[134], referente ao Eixo 2., único de responsabilidade exclusiva da universidade.

---

[132] Diferentemente das propostas dos cursos provenientes do Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (Pronera), consideradas também como reserva de vagas/cotas, pleiteadas pelo MST e outros movimentos sociais do campo, pois essas não concorrem com as vagas já existentes e, sim, ampliam o número de vagas nas universidades, mesmo que temporariamente, bem como ainda existe uma participação do movimento na definição dos conteúdos a serem trabalhados e o compromisso de retorno para o movimento social de maneira mais organizada. Lembrando que estes cursos só ocorrem porque existe um incremento, direto e indireto, de receitas para as universidades, via convênios firmados com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Assim, como com os cursos que são criados, geralmente licenciaturas e pedagogia, presenciais e a distância, para professores das redes públicas, estadual e municipais.

[133] Este item aparece numa versão posterior modificada de maneira compacta, de julho de 2004, veiculada digitalmente pela reitoria, como Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Mas utilizamos para análise os dois documentos, este último e o aprovado pelo Consepe em 13/04/2004 e pelo Consuni em 17/05/2004, que recebemos impressos da secretaria dos órgãos colegiados (conselhos) da UFBA.

Segundo a UFBA (ibid.), os eixos 1, 3 e 4 são de responsabilidade de outros agentes, não somente da universidade, e o MEC deve ser instado a participar destas ações, já que *a universidade não dispõe de recursos para permanência dos estudantes.* Assim, como os governos estadual e municipais, empresários, ONGs, etc. devem participar das ações para inclusão.

A seguir abordaremos separadamente os quatro eixos do Programa (*ibid.*):

EIXO 1 - Preparação: As ações de preparação para o ingresso na universidade devem ser adotadas em parceria com os governos estadual e municipais, para a melhoria do ensino básico, com o oferecimento de cursos para professores da rede, formação continuada, com especializações, etc. Consta do documento que o "MEC deve ser cobrado a participar através do Programa Diversidade na Universidade o qual, criado com esse objetivo, tem encontrado dificuldade em sua implementação" (*ibid*., p.5). O programa citado recebeu apoio da Unesco e foi criado na época do Ministro Cristóvam Buarque, quando o Ministério da Educação (MEC) lançou um edital anunciando repassar recursos de até US$ 100 mil para instituições que mantivessem projetos educativos para grupos socialmente desfavorecidos. Segundo o edital, as instituições que concorressem deviam ter pelo menos 51% de alunos afro-descendentes e/ou indígenas e repassar entre 40% e 50% do valor para os estudantes, sob a forma de bolsas, de valores entre R$ 40,00 e R$ 60,00. Neste sentido, observamos que um mecanismo bastante utilizado para conseguir o apoio e a aceitação de determinados projetos de interesse governamental é o da adoção de bolsas.

EIXO 2 - Ingresso: Para ampliação das possibilidades de acesso à universidade o Programa (*ibid.*) propõe: 1) Ampliação do número de isenções de taxas de inscrição no concurso vestibular, o que implica o MEC rever sua posição de não destinar recursos para os processo seletivos; 2) Divulgação das isenções; 3) Realização das provas do vestibular em cidades do interior[135]; 4) Ampliação de vagas nos curso já existentes, aberturas de novos, inclusive noturnos e 5) Reserva de vagas/cotas para estudantes egressos de escolas públicas, negros (pretos ou pardos), índios e índios-descendentes e de comunidades remanescentes dos quilombos. Esse item, como já mencionamos, é o centro do programa de ações afirmativas, tendo como meta "alcançar, no prazo de 05 (cinco) anos, uma participação mínima de 40% em todos os cursos" (*ibid.*, p.7) de estudantes provenientes da escola pública e de negros.

---

[134] A ênfase nas cotas também pode ser constatada na análise realizada da produção acadêmica.

[135] Sobre este aspecto ressaltamos conforme o documento "Perfil sócio-econômico candidatos inscritos e classificados no concurso vestibular da UFBA: 2001-2004". "Como nem todos os candidatos classificados – oriundos do interior –são dotados de boas condições financeiras para se manterem na capital é essencial que a UFBA disponibilize recursos para investimentos na ampliação e manutenção das residências universitárias para o atendimento a esta demanda. Não basta apenas atrair a participação dos alunos provenientes de outros municípios sem, no entanto, oferecer condições para que o mesmo possa freqüentar o curso escolhido, caso obtenha a aprovação no vestibular".

A reserva de vagas/cotas ficou estabelecida da seguinte forma[136]:

> - 43% para egressos de escolas públicas e 85% desse percentual, no mínimo, para negros (pretos e pardos). Se a cota para egressos de escolas públicas não for preenchida, as vagas remanescentes desta cota serão para negros, independentemente da procedência. Se continuar sem atingir o percentual reservado, as vagas remanescentes serão preenchidas pelos demais candidatos.
> - 2% para indiodescendentes egressos de escolas públicas e todos os índios aldeados e integrantes de comunidades remanescentes de quilombos, egressos de escolas públicas e que alcancem o "ponto de corte", até o limite de dois candidatos por curso (UFBA, 2004b, p. 8).

Os candidatos não precisam optar para concorrer pelas cotas ou não. A seleção se dá por meio dos dados obtidos pelo formulário de inscrição do vestibular, sendo a classificação realizada, tanto na primeira, como na segunda fase do concurso, conforme as prioridades estabelecidas por categorias que vão da letra A a F, descritos a seguir.

Categoria A (36,55%): candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos;

Categoria B (6,45%): candidatos de escola pública que se declararam de qualquer etnia ou cor;

Categoria D (2%): candidatos de escola pública que se declararam índio-descendentes;

Categoria E (55%): todos os candidatos, de qualquer que seja a procedência escolar e a etnia ou cor;

---

[136] Veja maiores detalhes na resolução 01/04 do Consepe/UFBA. A análise foi realizada a partir do documento "Sistema de cotas no vestibular 2005: análise dos resultados", de junho de 2005. Segundo informações do Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA), este tipo de análise só saiu referente ao vestibular 2005. Até a coleta dos dados em abril de 2007, não havia sido disponibilizado o relatório do ano de 2006, nem de 2007.

Não preenchendo as vagas com as Categorias A e B, elas serão preenchidas pela Categoria C (candidatos de escola particular que se declararam pretos ou pardos). Ainda restando vagas, elas serão preenchidas pela Categoria E.

No caso de não preenchimento de todas as vagas da Categoria D, também serão preenchidas pela Categoria E. Poderão ser abertas até duas vagas, exclusivamente, para atender a Categoria F (candidatos de escola pública que se declararam índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos).

Dentro das categorias (A a F), todos os candidatos são selecionados conforme a ordem de classificação, pelo seu desempenho acadêmico, no concurso vestibular, tendo necessariamente que ter pontuação superior ao ponto de corte[137].

Nos resultados do vestibular 2005 no item sobre as médias dos cotistas por curso, é sempre destacado com asterisco (*) que a média dos cotistas só foi mais baixa porque havia índio-descendentes. Entendemos como uma forma discriminatória para com os índios, que são tão cotistas quanto os pretos e pardos e que juntos são classificados como negros. Contudo, consideramos importante a iniciativa de ampliação de vagas para poder atender aos índios aldeados ou quilombolas, mesmo que raramente utilizada.

Na proposta da UFBA fica mantida a obrigatoriedade do concurso vestibular para todos, propondo-se apenas a viabilizar "uma concorrência em faixas mais equilibradas". Ou seja, mesmo tratando desiguais de maneira desigual, os desiguais continuam sendo desiguais e as desigualdades permanecem preservando a lógica da concorrência, seletiva e do mérito individual.

EIXO 3 - Permanência: As ações de assistência estudantil devem levar em conta todos os estudantes da UFBA, cotistas ou não, já que **"há um número significativo de estudantes que precisam dessas ações de apoio e a Universidade não consegue proporcionar"** (grifo nosso, *ibid.*, p.4). Segundo o documento, apenas 65% dos ingressos na instituição chegam à formatura, sendo essa a média nacional nas instituições federais de ensino superior. O documento destaca que um dos fatores importantes para evasão é a situação econômica do estudante, afirmando que com a adoção do "sistema de cotas" aumentarão as dificuldades de manter os estudantes. Assim, defendem mecanismo para permanência dos estudantes, mas não enquanto fator condicional para adoção da reserva de vagas/cotas. A UFBA assume o risco de poder não implementar as demais ações do programa (preparação, permanência e pós-permanência) porque essas não competem à universidade, que se coloca na posição de que "pelo menos fizemos a nossa parte", provocando outros agentes, como pode ser visto na citação a seguir:

---

[137] Pontuação mínima exigida para o candidato ser classificado no concurso vestibular.

> Condicionar a adoção de cotas a que seja assegurada a integralidade do projeto de inclusão implica em assegurar antecipadamente a participação desses agentes, o que pode inviabilizar ou, pelo menos, postergar muito o início do projeto com a diluição das responsabilidades. Decidindo a UFBA sobre o que tem possibilidade de decidir sozinha, pressiona os demais agentes a fazerem a sua parte. (*ibid.*, p.9)

E se não ocorrer a permanência? Que "inclusão" é esta? Os estudantes ficam abandonados à própria sorte, sem as menores condições asseguradas (moradia, alimentação, transporte, etc.) que possibilitem o êxito na sua formação[138]. Os problemas com assistência estudantil na UFBA são antigos, desencadeando várias mobilizações e greves estudantis (as últimas em 2001 e 2004), e a tendência, como o próprio documento alerta, é agravarem-se ainda mais com a adoção da reserva de vagas/cotas.

A greve estudantil deflagrada em 15 de julho de 2004 é um exemplo. Na manifestação, foi entregue um documento à Reitoria intitulado "Pautas gerais de reivindicações dos estudantes da UFBA", com uma lista enorme de reivindicações. Para o reitor, existiam pontos que não eram pertinentes como, por exemplo, o "Fim do contingenciamento de verbas nas áreas educacionais", sendo esta questão de responsabilidade do governo, presidente e ministérios (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 145-152). Ao fazer essa avaliação, o reitor parece esquecer que foi eleito para representar os interesses da UFBA em todas as esferas e que essa é a grande questão para viabilizar a democratização do acesso e da permanência.

Em outro ponto da pauta "Contra a reforma universitária", os estudantes expressão sua posição frente à reforma do governo Lula e, o Reitor Naomar diz ter esclarecido os estudantes, para que avaliassem as opções existentes e para que fizessem propostas, mas não rejeitassem radicalmente a reforma, o que emperraria o processo de mudança. (*ibid.*) A greve iniciada em julho durou até 20 de novembro, com 17 dias de ocupação da reitoria, mesmo com algumas vitórias, os problemas em relação à falta de recursos para a assistência estudantil na UFBA continuam sem solução.

Ainda constava da pauta da greve dos estudantes a construção de novas residências e restaurante universitário, segurança nos *campi*, melhoria de prédios e laboratórios, etc.

---

[138] Os burgueses dirão já entraram pela "porta dos fundos" e a ainda querem ser sustentados. Se não conseguirem permanecer é por incompetência; os que conseguirem se formar é por mérito individual. Será que os 35% em média dos estudantes da Ifes que não concluem seus cursos não o fazem em razão de seus problemas pessoais e individuais, culpa deles mesmos ou será por causa de outros problemas, em especial, socioeconômicos?

Segundo, o reitor, praticamente todas as reivindicações já estavam no plano de metas do reitorado ou previsto no Programa de Ações Afirmativas que tinha sido aprovado um mês antes da greve (*ibid.*). Diante dessa afirmação do reitor, destacamos o seguinte problema: o restaurante universitário que já tinha sido aprovado antes da greve 2004 até hoje está sem funcionar. Nesse contexto, a situação da falta de assistência estudantil se agrava cada vez mais.

A ocupação do prédio da Farmácia-Escola, em 2006, é emblemática, com uma pauta de reivindicações urgentes dos estudantes, referente a necessidades básicas de sobrevivência. A pauta de **reivindicações exigida em caráter de urgência** pelos estudantes apresentada ao reitor constituía-se dos seguintes itens: a) Ampliação imediata do número de Bolsa Moradia/Alimentação; b) Convocação extraordinária do Consuni para tratar da assistência estudantil; c) Legitimação da ocupação de um prédio da UFBA que estava ocioso há sete anos pelos candidatos à Bolsa Moradia/Alimentação **que tiveram este benefício negado**; d) Ativação do Conselho Social de Vida Universitária para tratar das falhas no processo de concessão de Bolsas Moradia/Alimentação; e) Reestruturação da Assistência Estudantil: Criação de sua Pró-Reitoria. Tal situação demonstra que se a pauta da greve de 2004 era ampla, nacional, esta de 2006 é local, mas também não foi resolvida na sua plenitude.

Como podemos ver os itens da pauta são realmente essenciais à vida de qualquer ser humano e encontram similitude com a situação dos estudantes que moravam na Residência Universitária que apresentaram uma pauta específica, durante a mesma ocupação da reitoria, como podemos constatar nos pontos da pauta a seguir: **26 bolsas-alimentação em caráter de urgência** e mais: beliches com colchões, **retirada imediata de equipamentos e materiais de risco do prédio**, serviço de segurança, etc.

Nesse episódio, a Congregação de Farmácia, através do seu presidente, Mirabeua Souza, se dirigiu ao reitor, dizendo entre outras coisas que: "Em relação à política de cotas, ações afirmativas e expansão do acesso à universidade pública, que veio à discussão com o episódio, solicita que o Magnífico Reitor encontre alternativas que assegurem seu pelo exercício da UFBA" (SOUZA, 2006).

Na ocasião dessa ocupação, o reitor Naomar (ALMEIDA FILHO, 2007), afirma ter feito uma lista dos prefeitos das cidades de origem dos estudantes, muitos do interior e cotistas, para solicitar apoio aos municípios para assistência estudantil. Afirma, ainda, que pediu ajuda também à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, questionando: já que o Estado tinha um programa para financiar os estudantes em faculdades particulares, por que não apoiar os das públicas? Além disso, o reitor relata que:

> Visitei empresas, associações comerciais e instituições, promovi reuniões com capitães da indústria, executivos de bancos, gestores de organizações da sociedade civil e de conselhos profissionais, sempre apresentando os excelentes indicadores de desempenho dos cotistas nas universidades e pedindo apoio (*ibid*., p.116).

Ou seja, o reitor - ou talvez seja mais apropriado chamar, o gerente - sai de “pires na mão” pedindo, por favor, aos empresários e outras esferas do poder público para financiar os estudos dos jovens negros e pobres brasileiros.

Consideramos essa postura completamente inadequada para um gestor público, visto que entendemos a educação superior pública como de competência da União; direito de todos e responsabilidade do Estado e que esse, ao invés de desviar o dinheiro dos impostos pagos pelos trabalhadores para pagamento da dívida[139], devia garantir o acesso e a permanência dos estudantes, sem distinção, na educação superior.

Vale ressaltar que, neste mesmo ano, em 18 de agosto, ocorreu uma manifestação dos estudantes na frente da Reitoria, descrita pelo reitor, com queima de pneus, apitos e palavras de ordens, com posterior ocupação do prédio, que virou manchete principal e foto da primeira página dos jornais. A principal reivindicação dos estudantes era a assistência estudantil para os alunos cotistas (ALMEIDA FILHO, 2007). Para melhor compreensão do que vem sendo defendido pela reitoria da UFBA, apresentaremos o relato do reitor que, na ocasião da manifestação, desceu de uma reunião que tinha sido interrompida e passou pelo ato público.

> Um reporte me descobriu no meio da confusão. Queria declarações oficiais. O que achava da manifestação? – Justa nas reivindicações, porém equivocada nos métodos, fazer tumulto e interromper o tráfego em nada ajudaria a conquistar a opinião pública. Por que a universidade não oferece assistência estudantil? – A universidade não é instituição de caridade, é uma instituição de conhecimento que precisa apoiar os seus alunos dando condições necessárias para serem melhores estudantes, por isso falamos de apoio social e não de assistência estudantil. Então por que não tem apoio social suficiente? – O orçamento não prevê recursos; antes despesas com residência, alimentação e bolsas de monitoria eram custeadas por taxas escolares, com isenção total aos alunos pobres; os estudantes entraram na justiça e conseguiram suspender a taxa de matrícula que era vinte reais por semestre; hoje, cobrimos o possível, com recursos próprios geridos pelas fundações de apoio. E sobre as bolsas? – Oferecemos bolsas de fontes diversas, funcionam bem, porém são poucas, longe de cobrir a demanda

---

[139] De acordo com o orçamento geral da União de 2006, 36,70% do orçamento é destinado para pagamentos de juros e amortizações da dívida e apenas 2,27% é destinado à educação.

> crescente. O jovem e interessado jornalista anotou tudo. Despedi-me e retornei meu caminho. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 114)

Em outubro de 2007, a saga dos estudantes (cotistas ou não) da UFBA continua. Agora com outra ocupação do prédio da Reitoria, por causa de um vazamento de gás no Restaurante Universitário colocando em risco a vida dos estudantes e funcionários e contra o Reuni, defendendo a revogação do decreto que o instituiu. A ocupação durou até 15 de novembro, quando os estudantes sofreram agressão da Polícia Federal no momento da reintegração de posse do prédio da reitoria[140].

Em menor proporção em relação à ocupação de outubro, mas de maneira significativa e sintomática, ocorreu um mês antes, no dia 14 de setembro, no lançamento do "Programa Permanecer", sobre o qual falaremos mais adiante, uma manifestação dos estudantes do projeto "Conexão de Saberes" − um programa do MEC, voltado para os estudantes universitários de origem popular − que, na UFBA, se articulou com o "Programa de Ações Afirmativas" para garantir a permanência dos estudantes cotistas na universidade.

Cerca de 80 estudantes vinculados ao projeto ocuparam o salão nobre da Reitoria, para denunciar o descaso da Pró-reitoria de Assistência Estudantil com os cotistas, bolsistas que estavam fazia quase quatro meses sem receber, bem como que o "Conexão de Saberes" não tinha um espaço físico adequado para funcionar. Acusaram também o pró-reitor de racista e a UFBA de fomentar "racismo institucional". Na ocasião o palestrante, professor Jocélio Teles Santos (Ceao), pesquisador do assunto e participante ativo da construção do "Programa de Ações Afirmativas da UFBA" afirmou que a luta dos estudantes por assistência estudantil é conservadora, carregam uma visão assistencialista e que as políticas de ações afirmativas são para a aquisição de direitos, uma visão positiva[141].

Com este episódio foi possível perceber a contradição que está colocada: no plano ideológico, do discurso − inclusive afirmado pelo reitor, Naomar de Almeida Filho, que estava presente − as ações afirmativas foram apresentadas como políticas de democratização do acesso e permanência nas universidades públicas, contudo o que se constata é a falta de recursos para a assistência estudantil, no bojo da falta de recursos suficientes para manutenção e ampliação das universidades públicas. Vale ressaltar que a Pró-reitoria de Assistência Estudantil da UFBA até o momento "funciona" sem orçamento próprio. Entendemos que a escassez de recursos inviabiliza a possibilidade de democratização do acesso e permanência nas universidades públicas.

---

[140] Uma semana depois do ato de violência contra os estudantes, tratados como bandidos, algumas lideranças foram presas, tudo isso com a conivência do reitor e comandado pela procuradora Ggeral da UFBA, Ana Guiomar, que já foi presa pela Polícia Federal, por fraude em licitações públicas, entre outras acusações.

[141] Fruto das anotações que registramos durante o lançamento do Programa Permanecer e durante a palestra do professor Jocélio que fazemos referência de alguns de seus textos na dissertação.

Portanto, não é modificando o nome da Pró-reitoria como anunciou o palestrante, professor. Jocélio Teles, tecendo críticas aos estudantes que não aceitaram a terminologia "Ações Afirmativas" quando da sua criação, que se vai garantir aos estudantes negros, pobres, indígenas, filhos dos trabalhadores, o acesso à universidade, à permanência com qualidade e conclusão dos seus estudos. Mas, sim, uma política nacional de ampliação de vagas nas universidades públicas, com garantia da qualidade, assistência estudantil e mais verbas para educação pública em todos os níveis e a transformação no modelo de sociedade que a sustenta.

O "Programa Permanecer", de acordo com a universidade, tem como objetivo "consolidar estruturas que garantam a permanência com qualidade e o sucesso de estudantes oriundos de grupos sub-representados na comunidade universitária ou em situação de vulnerabilidade sócio-econômica, otimizando seu desempenho acadêmico", porém só disponibiliza 600 bolsas no valor de R$ 300,00 para assim consolidar as ações afirmativas na universidade. Os projetos para concorrer a estas bolsas podiam ser apresentados por professores e funcionários da UFBA para: a) Extensão, ação comunitária; b) Projetos de apoio à docência e c) Projetos de ação institucional, em órgão da universidade ou órgãos complementares (bibliotecas, hospitais, pró-reitorias, etc.) O resultado da seleção dos projetos aprovados levantou um detalhe curioso. Do total de 600 bolsas, só para um projeto institucional, vinculado à Biblioteca Central, foram destinadas 124 bolsas, e outras 170 bolsas foram para projetos só da Escola Politécnica, ou seja, apenas duas unidades da UFBA concentraram quase 50% do total das bolsas disponíveis para o Programa. Destacamos ainda, que as bolsas destinadas para projetos institucionais, de certa forma, já se caracterizam como a retomada das bolsas-trabalho que servem para suprir a falta de servidores públicos técnico-administrativos para fazer funcionar a universidade.

Ainda o Eixo 3 (Permanência) se desdobra em duas outras iniciativas institucionais, que são desdobramentos do "Programa de Ações Afirmativas da UFBA". Essas iniciativas apresentam-se sob a forma de um projeto e um programa intitulados: "Projeto: Apoio à permanência nos cursos" e "Programa de Apoio Social à Comunidade Estudantil da UFBA", já citado anteriormente. Este último afirma que as iniciativas de interiorização, aumento de vagas e ações afirmativas produziram um crescente número de alunos necessitados de apoio social e acadêmico, exatamente num momento em que as atividades de assistência têm sido insuficientes.

O referido "Programa de Apoio Social à Comunidade Estudantil da UFBA" se baseia em quatro pressupostos: a) Não-assistencialismo, b) Sustentabilidade, c) Co-gestão; d) Inserção nas políticas de inclusão e integração acadêmica da Universidade (PDI, Plano Diretor e Programa de Ações Afirmativas). Entende por sustentabilidade

> buscar dotar o Programa de um substrato institucional e financeiro estável e suficiente [...] Impõe-se dessa forma, a **diversificação das fontes de apoio institucional** e financeiro, além da adoção de um **modelo eficiente** [grifos nossos] de pensamento estratégico e programação orçamentária. (UFBA, 2004c, p.2)

Observamos neste ponto uma concordância com as orientações privatistas do BM, no que diz respeito à diversificação das fontes de financiamento da educação superior, como já está expresso na própria LDB, como constatamos nos capítulos anteriores.

Em relação à co-gestão, o documento afirma que: "O sucesso e sustentabilidade do Programa aqui proposto dependem fundamentalmente do seu modelo de **governança.** [...] participação dos principais atores interessados [...]"(*ibid.*, p.3). Fica assim explícito o caráter educativo dessas ações, no sentido de buscar a cooperação, mantendo a situação em equilíbrio e sob o controle da reitoria. Compreendemos que tais iniciativas constituem-se em mediações para implementação das reformas necessárias ao Estado burguês.

O programa ainda conta com os seguintes itens: a) Implantação de duas novas residências – com recursos captados pela Reforma Patrimonial[142]; b) Abertura de novos restaurantes universitários em todos os *campi*; c) Ampliação da oferta de bolsa-residência; **d) Retomada da oferta de bolsa-trabalho; e) Cadastro de Trabalho Temporário[143]**; f) Ampliação da Creche Universitária e Pré-escola; g) Criação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Ação Afirmativa; e h) **Implantação do Fundo de Apoio Social aos Estudantes da UFBA**.

Em relação ao "Fundo de Apoio Social da UFBA" o documento (*ibid.*, p 10-12) afirma que: a) Será gerido pela nova pró-reitoria, **com a administração financeira da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão da UFBA - Fapex[144], fundação privada,** sendo as contas supervisionadas por um **Comitê Gestor**, formado por estudantes, servidores, representantes da Reitoria, do Conselho Social de Vida Universitária (CSVU) e do Conselho de Curadores da UFBA; b) **As fontes de financiamento serão públicas e privadas**[145], a seguir: Orçamento da União; Convênios (Municípios, Estado, ONGs, Empresa, etc.); Fontes não-convencionais (Grife UFBA, Royaltes, Patentes, Eventos culturais em que a UFBA arrecade bilheteria, Estacionamentos no campi, etc.); Outras fontes (Doações, Campanha "Adote um Universitário", Taxas Administrativas, Contribuição Social ao Fundo de Apoio ao Estudante, taxas cobradas aos estudantes na matrícula, etc.).

---

[142] Vale ressaltar que os prédios, onde se localizam as residências universitárias em Salvador, encontram-se em bairros e pontos privilegiados, de interesse das empreiteiras e do setor imobiliário. (MARQUES, 2005).

[143] Consideramos os itens d) e e) como formas de trabalho precarizado e para substituição dos funcionários públicos concursados.

[144] Segundo Marques (2005, p.486), que existe há mais de 20 anos, que serve para captar e gerir recursos pra UFBA, burlando a legislação na época em que foi criada, realizando uma contabilidade paralela.

Constatamos que, de acordo com os capítulos anteriores, estas proposições se encontram articuladas com as diretrizes dos organismos internacionais que se expressam na política educacional implementada no país, pelos governos FHC e Lula. Entendemos que tais políticas são expressões concretas de como o processo de privatização das universidades brasileiras está avançando. Os estudantes que entram pelas cotas e aqueles que não têm condições de permanecer na universidade sem apoio estão sendo chamados a contribuir, através das comissões, conselhos, co-gestão, para adotar este modelo empresarial na universidade, de parceria com as empresas privadas e de colaboração entre as classes.

EIXO 4 - Pós-permanência: esse eixo aparece denominado de diversas formas (pós-permanência, pós-formatura e pós-graduação), no mesmo documento. Tal documento afirma que "as ações de apoio à continuidade pós-formatura, seja para ingresso no mercado de trabalho seja para continuidade de estudos devem ser dirigidas a todos que tenham menor capacidade econômica mas considerando, igualmente, também a questão racial" (UFBA, 2004, p.5). Neste sentido, compreendemos que ocorrerá uma seleção entre os mais pobres e negros para ver quem deles está em situação pior, para daí destinar as ações.

Sobre este eixo, vale destacar algumas propostas para a pós-graduação, entre as demais apresentadas:

- Desenvolvimento de programas de financiamento de linhas de pesquisa específicas com foco étnico racial junto a fundações e outras instituições;
- Desenvolvimento de programas especiais para educação permanente para aqueles que pretendem ser pequenos empresários;
- Desenvolvimento de programas no exterior, mediante convênio com universidades que sediam programas de ações afirmativas, citadas, como exemplo, algumas universidades dos Estados Unidos (*ibid.*, p. 10).

---

[145] Este documento nos chamou tanta atenção por apresentar termos e propostas que coadunam com a nossa hipótese inicial da pesquisa, por isso fizemos alguns grifos para destacar a relação.

Para viabilizar esse eixo, o documento afirma que “serão submetidos projetos visando o apoio financeiro, além do MEC, ao Ministério do Trabalho, ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e as **empresas parceiras [**grifo nosso] em potencial”[146] (*ibid*., p.10). Entendemos que essa perspectiva implica na assunção da lógica empresarial, privatista, fomentada pelos organismos internacionais, que são defensores dos interesses do capital. Para tanto, incorporam-se, explicitamente, as parcerias público-privadas e o empreendedorismo, mecanismos de privatização das universidades públicas.

Diante dos dados apresentados fica difícil sustentar os argumentos que aparecem com freqüência na produção científica sobre o assunto: as ações afirmativas são políticas necessárias, já que as desigualdades raciais e sociais, hoje existentes, são frutos das políticas públicas universalizantes, que, até então, foram/são negativas, beneficiando os mesmos grupos, brancos e ricos, e marginalizando os negros e pobres; até hoje o Estado foi “neutro” e, portanto, precisa sair dessa posição passiva para uma posição afirmativa, ativa, para destinação de direitos para grupos historicamente excluídos. Por fim, com base nos argumentos supracitados, questionamos: até quando vamos esperar para reparar, compensar essas distorções e discrepâncias? Até hoje lutamos por políticas universais e nada conseguimos?

Diante desse quadro, que também se manifesta no parecer sobre o “Programa de Ações Afirmativas da UFBA”, emitido pela comissão encarregada da apreciação da proposta no âmbito do Consuni, precisamos refletir formulando outras questões: de fato são as políticas universalistas as culpadas pelas desigualdades sociorraciais existentes? De fato, as políticas universais vêm sendo aplicadas pelo Estado? A reprodução das desigualdades sociorraciais existentes não seria fruto de anos de escravidão no Brasil e mantida em decorrência de uma sociedade capitalista cindida em classes?

Se a situação do negro hoje é decorrente de 500 anos de escravatura e genocídio, que geram uma dívida histórica, como aceitar os argumentos de Timothy Mulholland, ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB), conforme a citação no parecer da comissão do Consuni, que sustentam a tese de que a exclusão econômico-social não é determinante para a situação atual do negro? Isso não quer dizer que defendemos a tese da democracia racial. Existe, sim, discriminação racial e, conseqüentemente, racismo. Os dados do IBGE falam por si, e o fator racial opera, sim, como potencializador e agravante da sua situação. Portando, não se trata de uma questão menor, deve ser tratada com ambivalência política, como a questão de classe, pois ambas têm suas bases no modo de produção capitalista.

---

[146] De acordo com as orientações da Lei de Inovação Tecnológica aprovada pelo governo Lula, que estabelece a lógica privatização na produção de ciência e tecnologia no país.

As “lições da experiência”[147] da UFBA demonstram que as políticas universais nunca foram aplicadas e, por isso, não podem ser a causa da situação de “exclusão” dos negros e pobres dos bancos da universidade. O Estado não é, nem nunca foi, neutro, sempre teve uma posição ativa, só que em prol da classe dominante. O que, guardadas as correlações de força estabelecidas e as especificidades de cada país, continua ocorrendo no Brasil; o Estado servindo aos interesses do capital.

Portanto, a democratização do acesso e a permanência na educação superior no Brasil, mesmo com toda a luta e avanço conquistados, ainda não ocorreu por não ser útil à classe dominante. Porém, neste momento, devido às mudanças no modelo de acumulação, abre-se uma aparente possibilidade de ampliação da escolaridade para os trabalhadores, ao invés da simples negação, como ocorria anteriormente, e as políticas de ações afirmativas, reserva de vagas\cotas, ganham destaque. Mas, para que isso aconteça, é necessário realizar uma inclusão-excludente que, aparentemente, incorpora as reivindicações históricas dos negros, trabalhadores, só que, de fato, legitima a transformação da educação superior numa terceira etapa da educação básica, e contribui para a destruição da universidade pública, contando com a colaboração imprescindível, muitas vezes ingênua, de parte da classe trabalhadora.

---

[147] Assim como o BM aprende com as lições da experiência, julgo que os trabalhadores, explorados, têm de aprender com as experiências também, por isso usamos as lições da experiência da UFBA.

5. CONCLUSÃO: SEM PONTO FINAL

> Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

Para explicar o processo de democratização do acesso e permanência na educação superior no Brasil, tendo como foco a adoção política de ações afirmativas, de maneira singular a reserva de vagas/cotas na universidade pública, foi necessário compreender o papel do Estado e da Luta de Classes na sociedade capitalista, num período de ampliação da exploração, mundialização do capital e da educação.

Iniciamos a exposição do percurso de investigação destacando que o entendimento acerca da democracia não pode ser desvinculado da organização econômica da sociedade e do projeto histórico. As formas de organização política se encontram imbricadas nas relações capitalistas de produção, que no seu atual estágio imperialista, apenas destroem as forças produtivas, a natureza e o trabalhador, reduzindo ao máximo o custo da força de trabalho, seja pelo arrocho salarial, pela destruição de direitos, pela precarização, pela desqualificação do trabalhador, reproduzindo, cada vez mais, as desigualdades sociais.

Apontamos que para manutenção do sistema capitalista tornam-se necessários ajustes estruturais na economia e modificação na organização e estrutura do Estado. As diretrizes dessas mudanças são fomentadas pelos organismos internacionais e materializam-se, principalmente, na privatização dos serviços públicos e na destruição dos direitos dos trabalhadores.

Nesse sentido, o Estado continua sendo usado pela classe dominante como órgão para manter os trabalhadores sob domínio. Porém, para que as pressões provenientes das desigualdades entre classes sejam contidas ou mantidas sob controle, a participação dos trabalhadores na política torna-se imprescindível e o Estado apresenta-se como o órgão para corrigir as contradições inerentes ao sistema da propriedade privada com a colaboração de todos. A superação dessas contradições só será possível, desde que sem que seja abolida a grande propriedade e socializados os meios de produção, através da tomada do poder do Estado pelos trabalhadores e estabelecida a democracia de fato.

Neste momento do imperialismo, com base no ideário neoliberal, o Estado, enquanto órgão de dominação da classe dos capitalistas sobre os trabalhadores, precisa se reformar, reorganizar-se para continuar o processo de exploração. Para tanto, utiliza-se de estratégias e *slogans*, para, nos marcos da *governança* mundial, manter a *governabilidade*, precisando estar mais "próximo do povo", incorporando parcialmente, e de maneira fragmentada, as reivindicações democráticas dos negros, dos trabalhadores, dos explorados, de forma que eles passem do "confronto à colaboração" com o capital, na tentativa impossível de sua "humanização".

Diante do poder democrático aumenta-se o grau de complexidade da estrutura de poder, com uma participação maior dos trabalhadores e, conseqüentemente, de possibilidades de sua organização. Por isso, mesmo tecendo todas as críticas necessárias à democracia burguesa, reconhecemos que, sob o capitalismo, ela ainda é a melhor forma de organização do Estado para os trabalhadores.

Na aparência, a democracia participativa surge para resolver a contradição do aumento da socialização da produção da vida frente às restrições da participação da massa de trabalhadores nas decisões políticas, por "incorporar" a reivindicação das massas de participação. Mas, na essência, a democracia, mesmo participativa, na ordem burguesa, é restrita e encontra-se na lógica do capital. Porém, não concordamos com uma visão simplista que entende tudo o que vem do Estado como ruim, e o que vem da sociedade civil, como bom, que só contribui para manter as coisas como estão, pois devemos levar em consideração o contexto político em cada país, a correlação de força entre as classes e segmentos internos a elas.

Nesse momento da história da luta de classe, para que tenhamos um desfecho positivo para a humanidade, é preciso, como diria Lenin (1979), quebrar as ilusões, isso implica em não se "desviar" da essência do problema, por causa de *slogans* que, como "lobos vestidos de cordeiros", propagam a "liberdade", a "igualdade" e a "democracia". *Slogans* que significam a "liberdade" do capital para se reproduzir, do trabalhador para vender a única mercadoria que possui, que é a sua força de trabalho; a "igualdade" de condições para competir no mercado de trabalho e a "democracia" burguesa para a defesa dos seus interesses, desarmando os trabalhadores.

As ações afirmativas, juntamente com a *democracia participativa* e a *igualdade de condições*, surgem como *slogans,* que pouco ou nada esclarecem sobre o papel do Estado e da Luta de Classes. Constatamos que, nos trabalhos analisados que aderem a esta política, as categorias luta de classe e projeto histórico não aparecem na produção científica. Em substituição à categoria classe social são utilizadas as expressões grupos sociais, minorias e,em relação ao projeto histórico, são utilizadas a defesa da democracia e da igualdade de oportunidades, sem nenhuma crítica ao sistema capitalista atual.

Desta forma, chegamos ao entendimento de que, a princípio, a denominação política de ações afirmativas, é um substitutivo semântico para políticas compensatórias, que encontraram nas décadas anteriores, na América Latina, uma grande resistência dos movimentos sociais para serem aceitas e adotadas. Atualmente, tais políticas aparecem travestidas de ações afirmativas, defendidas fortemente pelo governo e por boa parte dos movimentos sociais organizados. Elas, no âmbito da educação superior, estão articuladas com o processo de reforma do Estado, ou melhor, de contra-reforma, através dos seguintes fatores: 1) no processo de privatização da educação superior e 2) no que se refere ao "aumento da governabilidade", quando a educação passa a assumir papel fundamental, de *internalização*, adaptação do trabalhador, para que, através das instituições políticas, seja possível realizar a "intermediação dos interesses".

Como apontamos nesse trabalho, com base em vários autores, os interesses antagônicos entre as classes devem ser conciliados ao máximo, por meio da "falsificação de consensos", nos fóruns, conselhos que reúnem empresários, governo, trabalhadores e a sociedade civil. Para que a conciliação entre capital e trabalho ocorra de maneira mais fácil é preciso que "a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos" seja incorporada e entendida, também, com a necessidade de naturalização da estrutura excludente, incluindo os indivíduos na lógica do capital, que implica na defesa da empregabilidade e das políticas compensatórias. As próprias iniciativas de incorporação das "minorias" ao mercado de trabalho, que aparecem como ações contra a discriminação racial, de gênero, etc. − que também ocorrem e é uma possibilidade − visam, em grande medida, a esta inserção para a melhoria dos lucros das empresas, já que negros, mulheres entre outros grupos discriminados, mesmo com escolaridade semelhante a dos homens brancos, ganham menos. Tais iniciativas sinalizam uma tendência cruel de inclusão dessa parcela da classe no mercado de trabalho objetivando a diminuição do custo da força de trabalho; contudo tal resultado necessitaria de estudos mais aprofundados, o que não foi possível devido ao tempo e espaço dessa dissertação.

No âmbito da educação, as políticas não precisam mais se preocupar em como inserir os trabalhadores no mercado, já que é sabido que não existem vagas para todos. Os direitos sociais à educação e ao emprego são destruídos, saindo da esfera de responsabilidade do Estado e passando para os indivíduos. Portanto, a promessa de integração dos indivíduos na sociedade através da educação, disseminada como redentora, não poderá ser concretizada no marco da sociedade capitalista. O máximo possível, nesse marco, é a inclusão-excludente, que, ao invés de negar diretamente o acesso à educação, insere os sujeitos de maneira subordinada, precária, esvaziando o seu conteúdo (da educação) e, impossibilitando a permanência na escola, no caso, na educação superior, com qualidade, assistência estudantil, etc. Os que conseguirem concluir os estudos estarão fadados ao desemprego ou serão incluídos da mesma forma, de maneira precarizada, sem direitos trabalhistas, no mercado informal de trabalho. Portanto, entendemos que não existem de fato excluídos, pois o processo de exclusão é inerente ao sistema capitalista e todos – "incluídos" e "excluídos" – querendo, ou não, estamos inseridos nele.

Por isso, a democratização do acesso e permanência na educação superior no Brasil, mesmo com toda a luta e avanço conquistados, não ocorre na sua plenitude, porque é dependente da organização do modo de produção, que é sustentado pela classe dominante e regulado pelo Estado.

Neste momento, devido às mudanças no modelo de acumulação, abre-se uma aparente possibilidade de ampliação do tempo da escolaridade para os trabalhadores, ao invés da simples negação que ocorria anteriormente. Mas para que isso aconteça, é necessário realizar uma inclusão-excludente, que incorpore, como dissemos, as reivindicações históricas dos negros, trabalhadores, como no caso do acesso à educação. Porém, essa "inclusão" ocorre para legitimar a transformação da educação superior numa terceira etapa da educação básica, os chamados "escolões", contribui para privatização e destruição da universidade pública − enquanto instituição social de produção do conhecimento, que deve indissociar ensino-pesquisa-extensão − contando com a colaboração, muitas vezes ingênua, de parte da classe trabalhadora.

Como ponto de partida para análise, proposição e adoção de qualquer política educacional, que considere as especificidades de determinadas parcelas da classe, no caso dos negros, mulheres, entre outros, julgamos necessário levar em consideração: a) a questão do Estado; a b) a relação capital-trabalho e c) a questão da unidade da classe na diversidade. Só assim será possível identificar o que de fato contribui ao avanço da conquista de direitos, da organização da classe, à elevação da consciência das massas e à tomada de poder pelos trabalhadores, condições necessárias para a democracia servir aos explorados. A organização desses setores é importante para o atendimento das suas reivindicações específicas, porém deve ser feita no conjunto da classe, sempre numa perspectiva histórica e potencializadora das conquistas para os trabalhadores em geral.

Constatamos, porém, que a política de ações afirmativas, em especial a reserva de vagas/cotas, atua de maneira inversa, contribuindo para o processo de *internalização* de interesse do capital, para não perder sua função de regulação histórica na formação de indivíduos, para que todos se adaptem aos parâmetros de produção e reprodução do capitalismo, adotando valores próprios e "inquestionáveis" da sociedade do mercado. Dessa forma, criam-se instrumentos para diminuição do confronto dos trabalhadores contra os capitalistas, educando-os para o auxílio na gestão do Estado, na qual todos devem dividir responsabilidades no processo de "humanização" do capitalismo.

No que se refere à questão dos recursos para adoção da reserva de vagas/cotas, constatamos que é uma política "custo zero" e a política "possível". Através dela não é garantida a alocação de mais verbas públicas para sua implementação, transferindo para as universidades e para os indivíduos a responsabilidade pelo seu êxito. Nesse contexto, as universidades passam a administrar, "naturalizando" a situação, de maneira empresarial, captando recursos na iniciativa privada através de parcerias, venda de serviços, convênios com empresas, etc. Bem como, com a adoção de cobrança de taxas, de mensalidades aos estudantes, recolocando em pauta o fim da gratuidade do ensino. Sendo, ainda, repassada aos estudantes a responsabilidade pela sua permanência na universidade, onde seu sucesso ou seu fracasso depende unicamente de seus esforços individuais, gerando uma situação de culpabilização da própria vítima.

A universidade, ao adotar as ações afirmativas, a reserva de vagas/cotas, assume a postura de que já "fizemos a nossa parte" e agora depende de outros atores, como governos (federal, estaduais e municipais), empresários, ONGs, etc. Evidencia-se, em relação às demandas estudantis por acesso e condições de permanência, o tratamento destinado aos estudantes cotistas como "privilégio", tipo, "vocês já ganharam o direito de ingressar na universidade e ainda querem que tenhamos uma posição assistencialista, de caridade, garantindo alimentação, transporte, moradia, etc."? Essa situação leva à tentativa de incorporação dos estudantes cotistas às estratégias de privatização da universidade, buscando sua colaboração através da co-gestão e de outros mecanismos "participativos", que legitimam a entrada de recursos privados para "viabilizar" a sua "permanência" na universidade. A tendência seria que esta incorporação fragmentasse as reivindicações estudantis, enfraquecendo a luta em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, porém a luta de classes tem sua dinâmica própria, e a não solução do problema da assistência estudantil, pode desencadear um movimento que unifique os estudantes, cotistas e não cotistas, para cobrança de mais recursos para a democratização do acesso e permanência na universidade pública.

Os dados empíricos, levantados em fontes primárias da UFBA, ponta de lança desse processo, demonstram que: 1) o processo de implementação das ações afirmativas reserva de vagas/cotas ocorre articulado ao processo de destruição da universidade pública enquanto modelo, baseado no tripé ensino-pesquisa-extensão, como podemos constatar no projeto de "Universidade Nova" e no Reuni; 2) não ocorre aumento de recursos públicos para adoção deste tipo de política, visto que, até hoje, a Pró-reitoria, criada nesse processo, não tem orçamento próprio; 3) existe o fomento dos organismos internacionais e a destinação de recursos da fundação Ford para adoção desse tipo de política; 4) não ocorre aumento de vagas para garantir o ingresso de mais estudantes; 5) o "Programa de Ações Afirmativas", apesar de se considerar mais amplo que a adoção de reserva de vagas/cotas, quase se limitou à efetivação dessa; 6) a permanência com qualidade dos estudantes é um problema antigo e que, depois da adoção da reserva de vagas/cotas, vem se agravando cada vez mais; 7) a solução para o problema da assistência deve ser obtida através de mecanismos de privatização da universidade, venda de serviços, parcerias público-privada, cobrança de taxas aos estudantes, etc. e 8) as políticas universalistas são tidas como a grande causadora das desigualdades sociais e, por isso, devem ser substituídas por ações afirmativas, políticas focais e compensatórias.

As "lições da experiência" da UFBA apontam para a confirmação da hipótese inicial da pesquisa de que a política de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, está fundamentada na compreensão de "inclusão excludente", articulada às políticas para conciliação de classe que são necessárias ao processo de mundialização do capital e da educação, contribuindo, através da integração das reivindicações e da educação do trabalhador, para colaboração e não mais para o confronto entre as classes.

Portanto, trata-se de uma "inclusão excludente" que, ao mesmo tempo em que incorpora a reivindicação por educação dos negros, trabalhadores, nega-lhes a possibilidade de ter acesso a uma educação pública de qualidade, científico-tecnológica, sócio-histórica e permanência na universidade.

Nesse sentido, compreendemos que esta política não traz contribuição significativa para a ampliação da democracia, nem no sentido do aumento de recursos públicos para as universidades públicas, nem do número de vagas e, muito menos, na garantia de acesso e permanência nas instituições públicas de educação superior. Tal conclusão levou-nos, ao longo do processo investigativo, a entender que as políticas de ações afirmativas na educação superior, em particular a reserva de vagas/cotas, são uma solução formal para o problema do acesso à educação superior no Brasil, não se configurando numa solução essencial do ponto de vista dos trabalhadores, por não questionar a lógica do capital, da propriedade privada e da apropriação de mais-valia. Por isso, consideramos que tal política está sendo difundida e aplicada por tratar-se, apenas, de uma compensação compatível e benéfica aos interesses do capital.

Por fim, entendemos que a relação trabalho-educação não pode ser dissociada de sua concretização em termos de políticas públicas, o que nos leva a ver como necessário o desenvolvimento de estudos que inter-relacionem estes três aspectos. Sob esta perspectiva, concluímos que, apesar de as políticas públicas não poderem dar conta de resolver todos os problemas inerentes ao sistema capitalista, elas precisam ser um ponto de apoio à luta dos trabalhadores, materializando direitos e conquistas. Portanto, faz-se necessário que os trabalhadores possam analisar e discernir, para além do *slogan,* quem, de fato, está sendo beneficiado com determinada política pública: o capital ou o trabalho?

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de A. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos.** Salvador: EDUFBA, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILLI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2ª ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Do Confronto à Colaboração: relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil.** Brasília, 2000.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**. Washington, D.C., 1997.

________. ***La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia***. Washington, D.C., 1995.

BENTO, M. A. S. Igualdade e diversidade no trabalho. In: BENTO (org). **Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000, p. 13-32.

BERNARDINO, J. e GALDINO, D (org.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRAGA, J. C. de S. Financeirização global: o padrão sistêmico de riqueza do capitalismo contemporâneo. In: TAVARES, M. C. e FIORI, J. L. **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na Universidade Brasileira: será esse o caminho?** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Orçamento Geral da União Brasília executado em 2006**. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. **Projeto de lei N° 7200/06 da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 10 de abril de 2006.

________. MEC. Inclusão e Ações Afirmativas na Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=12&id=95&Itemid=303>. Acesso em6 de dezembro de 2006.

________. MEC. **Projeto de lei nº 3267/2004**. Brasília, 2004.

________. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (org). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

________. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (**Cadernos Mare da reforma do estado**; v. 1)

CAMPBELL E., Juan C. *La universidad en Chile*, 1981-1995. In: SGUISSARDI, V. e SILVA Jr., J. R. (orgs) **Políticas públicas para educação superior.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

CAPPELLIN, Paola. Ações afirmativas, gênero e mercado de trabalho: a responsabilidade social das empresas na União Européia". In: BENTO (org). **Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000, p. 67-98.

CATANI. A. e OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CEAO. **Ações Afirmativas na universidade pública: O caso da UFBA**. Salvador, 2005.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

________. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

________. A universidade hoje. **Revista Princípios**, n. 58. São Paulo: 2000, p. 67.

________. A universidade operacional. **Revista Adunicamp**, n. 01. São Paulo: 1999, p. 06.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa- Omega, 2004.

CHESNAIS. F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1997.

COGGIOLA, O. Contra essa Reforma Universitária. **Revista Universidade e Sociedade.** Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, nº 33, Ano XIV, junho de 2004.

________. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2000, Brasília. **Caderno do III CONED**: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: Warde, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p.75-123.

COUTINHO, C. N. Democracia e socialismo no Brasil de hoje. In: WEFFORT, F. de et. ail. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991

________. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

Crítica Marxista. **Dossiê Cotas**. Campinas: Revan Ltda., n. 24, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2006.

DIAS, E. F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivação**. In: Textos didáticos nº 29, IFCH/Unicamp, ago. 1997.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Centauros, 2002.

________. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 4ª ed. São Paulo: Global, 1990.

FÁVERO, Osmar. **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Eduff, 2005.

FERNANDES, Florestan. (org) **Política. Lenin**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

________. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978a.

________. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1978b.

________. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de et.al. Universidade Nova: um substitutivo da Reforma Universitária? In: **Anais do III Encontro Brasileiro de Educação Marxismo**. Universidade Federal da Bahia. Feira de Santana, BA: UEFS, 2007.

FUNDAÇÃO FORD. **Resultado sobre investimentos no Brasil**. Disponível em: <http://www.fordfound.org/grants/database/searchresults?all&all&resultsPerPage=10&yearFrom=all&yearTo=all&amountFrom=ANY&amountTo=ANY&fields=all&regions=br&programs=all> Acesso em: 13 fev, 2008.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol.28, n. 100 – Especial, Out. 2007, p. 965-987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: SANFELICE, J. L. et. al (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

________. **Educação e crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

________. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

FRY, P. et. al (orgs.) **Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FUKUYAMA. **O fim da história e último homem**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SANFELICE, J. L. et. al (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

_________. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001.

________. (org.). **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001b.

________. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001c.

________. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: SANFELICE, J. L. et. al (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1998.

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas,** 6 ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

HARNECKER, M. **Estratégia e Tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

HAYEK, F. A. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CREPIGNY, A. de e CRONIN, J. **Ideologias políticas**. 2ª ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

________. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1984.

IBASE. **Cotas raciais: por que sim?** Rio de Janeiro: Ibase, 2005.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida**. 2007

INEP. **Censo da educação superior**, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol.28, n. 100 – Especial, Out. 2007, p. 1153-1178.

________. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANFELICE, J. L. et. al (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

_________. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 55-75.

LEHER, Roberto. O público com expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. In: **Projeto de análise de conjuntura**. Disponível em: <www.outrobrasil.net> Publicado em 17 de outubro de 2005. Acesso em: 11 nov. 2006.

________. **Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas.** In: GENTILI. Pablo (org.). Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução. : o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007a.

_________. **O imperialismo, fase superior do capitalismo.** Brasília: Editora Nova Palavra, 2007b.

________________. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1988.

________. A revolução proletária e o renegado Kautsky. In: **Obras escolhidas**, vol. 4, Lisboa: Editora Avante, 1986, p. 21-35.

LIMA, Kátia. Educação à distância na reformulação da educação superior. In: NEVES, Lúcia M. e SIQUEIRA, A. (org.) **Educação Superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006a.

LIMA, Kátia. Capitalismo dependente e "Reforma Universitária Consentida": a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: NEVES, Lúcia M. e SIQUEIRA, A. (org.) **Educação Superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006b.

________. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lúcia M. (org.) **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate**, São Paulo: Xamã, 2004.

LIMOEIRO, M. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fenandes. In: FÁVERO, Osmar. **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Eduff, 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, Inês. **UFBA na memória: 1946-2006**. Salvador, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2005.

________. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

________. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 20ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

________. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

________. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** In: Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1979.

MARX, K e ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: O Trabalho, 1995.

MELO, A. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 397- 408, 2005.

MELO, A. **A mundialização da educação.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

________. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p.197-217, novembro, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, ano II, n. 22, mar.2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm> Acesso em: 10 mar. 2006.

NETTO, José P. **Democracia e transição socialista: escritos de teoria e política**. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1990.

NEVES, Lúcia M. **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate**, São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia M. e SIQUEIRA, A. C. de (Org.) **Educação Superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. Uma alternativa democrática ao liberalismo. In: WEFFORT, F. de et. ail. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

PAIVA, Andréa. C. de. **Produção científica na graduação: desafios para a Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2002.

PAULANI, Leda. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARTIDO DOS TRBALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil**. São Paulo: PT, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PIZA, Edith. (trad. e sinopse). O teto de vidro ou o céu não é o limite. In: BENTO (org). **Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000, p. 99-122.

PORTA G1. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/universidades_com_cotas.asp> Acesso em: 13 fev. 2008.

QUEIROZ, D. M. **A cor da Bahia**. Salvador: Ceao, 1998.

QUEIROZ, D. M. e SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol.27, n 96 - Especial, Out. 2006, p. 717- 737.

RAMOS, M. N. a educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 23, n. 80, Set. 2002, p. 401-422.

RODRIGUES, José. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 4 n.2, 2006, p. 417-430.

ROMANO, Roberto. A universidade e o neoliberalismo. In: **Caminhos** n 18, 1999.

ROSAS, P. **Para compreender a educação superior brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANFELICE, J. L. et. al (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma nova política educacional.** 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEMERARO. G. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SGUISSARDI, V. e SILVA Jr., J.R. (orgs) **Políticas públicas para educação superior.** Piracicaba: Editora UNIMEP,1997.

SIQUEIRA, A. C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC-GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 145-156, 2004a.

_______. As más lições da experiência: as reformas da educação superior no Chile e na China e suas semelhanças com o caso brasileiro. In: NEVES, Lúcia M. **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate**, São Paulo: Xamã, 2004b, p. 111-146.

SILVA, Ilse G. **Democracia e participação na 'Reforma' do Estado.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, M. **Ofício da congregação do curso de Farmácia ao Reitor**. Salvador, 2006.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TROTSKY, L. **O Grande sonho**. Rússia, [s.n.], Fev. 1917.

TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

UFBA. **UFBA em números 2007 – Exercício 2006**. Salvador, 2007

_________. **Programa Permanecer.** Salvador, 2007.

_________. **Perfil sócio-econômico candidatos inscritos e classificados no concurso vestibular da UFBA: 2001-2004**. Setembro de 2005a.

_________. **Análise da demanda social, segundo a cor e procedência**. UFBA 2001-2005. Setembro de 2005b.

_________. **Sistema de Cotas no Vestibular: análise dos resultados.** Salvador, 2005c.

_________. **Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia.** Salvador, 2004a.

_________. **Resolução 01/2004 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão**. Salvador, 2004b.

_________. **Programa de Apoio à Comunidade Estudantil da Universidade Federal da Bahia.** Salvador, Maio de 2004c.

_________. **Projeto: Apoio à Permanência nos Cursos.** Salvador, novembro de 2004d.

_________. **Ata e Anexos do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão**. Salvador, 13 de abril de 2004e.

________. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2004**. Disponível em: <http://www.residencia.ufba.br/historia/> Acesso em: 04 fev. 2008.

________. **Departamento de Assistência ao Estudante - 1957**. Disponível em: <http://www.residencia.ufba.br/historia/> Acesso em: 04 fev. 2008.

WEFFORT, F. de. et. al. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICE A

APÊNDICE A: DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Nº	DOCUMENTO MATERIAL	PROCEDÊNCIA ORIGEM	DATA	ASSUNTO	CONCEITOS	CONTEÚDO
01	**Pronunciamento do Reitor da UFBA em Sessão Especial da Câmara do Vereadores de Salvador**	Reitoria	13/06/2003	Defesa da adoção e apresentação de um Programa de Ações Afirmativas na UFBA	Programa de ações afirmativas para populações socialmente carentes, negros e índios; Falência do ensino público; Excluídos socialmente; Inclusão social	**1)** Citando a fala do então ministro Cristóvam Buarque, disse “que a universidade precisa colaborar no resgate da imensa dívida social e histórica da sociedade brasileira. [...] **Não basta redistribuir os poucos lugares no ensino superior público, retirando vagas de segmentos já contemplados para concede-las a outros grupos socialmente necessitados, e sim será preciso ampliar a oferta de vagas”;** 2) A pesquisa de Queiroz (1998) permitiu **refutar o mito que a UFBA era uma universidade elitista**; Alguns cursos são; 3) A exclusão social ocorre muito antes do ingresso na universidade; **4)** Conclui com uma

						proposta de ação afirmativa centrada em quatro eixos: **Preparação, Ingresso, Permanência e Pós-permanência;** 5) Necessidade de desdobrar o programa em vários projetos a serem submetidos ao MEC.
02	**Ata da reunião extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFBA**	CONSEPE UFBA	13/04/2004	Pauta: 1- Escolha dos membros representantes do CONSEPE na Comissão de Assuntos Acadêmicos e Estudantis do CONSUNI; 2- Apreciação do "Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Bahia" – PDI (Relatora: Consa. Maria Auxiliadora da Silva); 3- Proc. 23066.008005/04-91 – Apreciação da proposta de "modelo para organização e gestão do sistema de bibliotecas da UFBA" (Relator: Cons. Pedro Reginaldo dos		Fala Conselheiro Maerbal: 1) "Improcedência da idéia que transforma em estigma um suposto privilégio da inscrição por cotas" já que é levada em consideração as habilidades dos concorrentes eo mérito; 2) Não aconselhamento de tratamento diferenciado aos cotistas; 3) Extensão de assistência para permanência a todos os alunos que precisem; 4) A proposta "embute a reclamação de uma definição institucional acerca das reais possibilidades de

				Santos Prata); **4- Proc. 23066.008006/04-54 – Apreciação da proposta do “Programa de Ações Afirmativas” na UFBA (Relator: Cons. Alberto Rafael Cordiviola).**		execução e implementação inclusive como mecanismo estimulador de novas ações **acentuando a inviabilidade de aumento de isenções, assistência estudantil e procedimentos correlatos desprovidos de apoio ministerial.** Fala Antônio Arapiraca (Estudante): 5) Definida uma posição favorável às ações afirmativas seria uma antecipação e ocupação de espaço privilegiado pela UFBA; 6) **Correção das desigualdades** sociais; 7) Posição progressista e de vanguarda podendo servir de exemplo para todo país. **DEBATE:** **Proposta 1**: De aprovação imediata. (Estudante Alexnaldo Jesus) **Proposta 2**: De aprovação em reunião posterior, com pauta única. (Cons. Pedro

						Prata) Venceu a proposta 1 com 16 votos, 7 contrários e 2 abstenções. **Submetendo a voto do parecer favorável a aprovação do "Programa de Ações da UFBA" do relator. Sendo aprovado com 21 votos favoráveis, 2 contrários e 2 abstenções.** **Declarações:** Cons. Mirella Vieira Lima – justificando seu voto acompanhando a **Congregação de Letras contrária ao sistema de cotas**; Cons. Pedro Prata – contrário ao parecer por razões de coerência com pessoal proposição e concepção, **o projeto não alcança a unanimidade que é propalada e carece de discussão mais aprofundada**; Cons. Heloysa Andrade – justificou a **abstenção devido a orientação da Congregação de sua Unidade.**
03	**Parecer da Comissão encarregada da apreciação da proposta do GT no âmbito do Conselho Universitário**	CONSUNI UFBA	17/05/2004	Parecer sobre a proposta de "Programa de Ações Afirmativas na UFBA" Comissão: Marcos Antonio Nogueira Fernandes Karine Conceição Oliveira (Representante Estudantil) Osvaldo Barreto Filho Paulo Gabriel Soledade	"Políticas afirmativas têm como objetivos reduzir desigualdades e aliviar seus sintomas. São medidas temporárias criadas para integrar um certo	1) Apresenta um histórico, onde foi encaminhada pelo CEAO uma proposta sobre a abertura de ações afirmativas na UFBA desde 1998; 2) Até 2001 nem uma proposta de **inclusão de negros** foi levada em consideração; 3) Em 2002, aproveitando a

				Nacif	grupo social, racial ou étnico na sociedade, de modo a aumentar a representação desse grupo em esferas sociais. Introduzem mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes”. “Cotas sociais seriam aquelas que reservassem vagas para os egressos do ensino público e as cotas raciais expressam para os afro e índios-descendentes.[...] Na verdade, a reserva de vagas para alunos oriundos da escola pública não pode ser chamada de cotas sociais, no máximo de cotas de programas sociais	Reunião Plenária do ANDIFES, a reitoria promoveu seminário para tratar das ações afirmativas, a primeira iniciativa no âmbito das universidades federais; 4) Apresenta resumo da proposta; 5) “A proposta procura evitar a possibilidade de diferenciação e eventual desqualificação de qualquer dos classificados”; 6) **Enfatiza o quesito “Ampliação das Possibilidades de Ingresso”, que, mesmo não podendo ser destacado como mais importante é, sem dúvida, o que desperta mais interesse pelos diversos atores sociais”;** 7) “Segundo o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes, essas ações partem do pressuposto de que **proclamações jurídicas de igualdade, por si sós, não são suficientes para**

					universalistas, pois o intricamento entre a questão racial e social, desnudado nas últimas décadas pelas ciências sociais, principalmente na Bahia, significa que para que a cota seja realmente social ela deve levar em consideração o perfil da cor em nosso Estado”	**reverter um quadro social** [...] na percepção generalizada de que uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do status de inferioridade, de subordinação; 8) A reversão do quadro só será possível quando **o Estado renunciar a sua histórica neutralidade. Assumindo uma posição ativa;** 9) O Estado assume neutralidade no discurso, mas com uma prática de acentuar as desigualdades; 10) A universidade se calou diante da violência estatal contra o povo; 11) **“A questão da raça ou cor existe apenas em razão da ideologia racista, sem nenhuma base biológica;** 12) O povo negro enfrentou a campanha governamental do branqueamento; 13) Modelo de sociedade baseado no **racismo**

						institucional; 14) As pesquisa demonstram as desigualdades raciais em todos espaços da vida nacional, **o que refuta a idéia de democracia racial.** **“Refutaram também a alegação de que a exclusão econômico-social é a causa determinante da situação do negro no Brasil**; 15) **“As políticas universalistas, iniciadas no século 20, fracassaram em criar as condições que promovessem a igualdade de oportunidades para brasileiros negros”;** 16) **Adotar apenas políticas universalistas não resolve a questão**; 17) Ter a pela clara é possuir um **capital simbólico que ajuda grandemente no processo de ascensão social**; 18) Não foi para validar a perversa ideologia d

						democracia racial, da mestiçagem, “que a história trouxe a UFBA até aqui”.
04	**Ata da reunião extraordinária do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFBA**	CONSUNI UFBA	17/05/2004	Pauta: 1- Proc. 23066.008279/04-17 – Apreciação do “Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Bahia” – PDI (Relator: Cons. José Vasconcelos Lima Oliveira); **2- Proc. 23066.008006/04-54 – Apreciação da proposta do “Programa de Ações Afirmativas” na UFBA (Comissão relatora - Presidente: Paulo Gabriel Soledade Nacif).**		Fala do Cons. Filgueiras: 1) Destacou a amplitude do projeto e mencionou da necessidade da interferência e apoio governamentais para sua implementação devido as notórias carências institucionais; 2) Aplaudiu a superação da identificação dos candidatos, dentre outras modalidades constrangedoras, citou como exemplo a UnB que solicita fotografias; 3) Ressaltou a questão de classe e o passado educacional do candidato, passando o aspecto sócio-econômico a prevalecer sobre o caráter étnico; 4) Acordo com a cota para estudantes de escola pública e desacordo com a segunda cota

						étnica de 85% sobre os 43%; Fala Cons. Caiuby Alves da Costa 5) Destacou a complexidade de sua implementação principalmente no que diz respeito a assistência estudantil, por falta de recursos, defendendo a busca de financiamento para sua exeqüibilidade; Fala Cons. Jundiara Paim 6) Papel dos movimentos organizados para alcance e extensão das metas, em destaque a fase de permanência e a inserção no mercado de trabalho; Fala Cons. Marlene Aguiar 7) Leu documento do Instituto de Biologia avaliando o projeto rejeitando a aplicação das ações afirmativas na UFBA; Fala Cons. Lígia Maria

						Vieira 8) Favorável ao projeto por ser uma possibilidade de formação de uma sociedade mais equânime com maior igualdade de oportunidades e arrefecimento das distorções; Fala Cons. Daniele Costa Silva (Estudante) 9) Pertinência da discussão que muitos menosprezam; 10) Propôs a ampliação de mecanismos de assistência estudantil, a reativação do Restaurante Universitária, disponibilização de bolsas, etc.; Fala Cons. Ângela Guimarães (Estudante) 11) O projeto refuta o comprometimento do mérito acadêmico já que “o ponto de corte definirá a competência e impedirá o ingresso de estudantes despreparados;

						Tendo sido rejeitadas todas as propostas de alteração. O parecer da comissão foi votado. Tendo sido aprovado por 41 votos favoráveis, 2 contrários e 2 abstenções.
05	**Resolução 01/04 CONSEPE UFBA**	CONSEPE UFBA	26/07/2004	Resolução que estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do vestibular. Altera a Resolução 01/2002 do CONSEPE		No corpo da dissertação
06	**Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia**	Grupo de Trabalho CONSEPE UFBA CONSUNI UFBA	17/03/2004 13/04/2004 17/05/2004	Proposta de “estratégia de inclusão social” que consiste num Programa de Ações Afirmativas estruturado em quatro eixos: 1) Preparação; 2) Ingresso; 3) Permanência; 4) Pós-permanência.		Em anexo
07	**Programa de Apoio Social à Comunidade Estudantil da UFBA**	Conselho Social de Vida Universitária CONSUNI UFBA	Maio de 2004	Programa de apoio social dirigido aos estudantes de baixa renda da UFBA.	Sustentabilidade - “buscar dotar o Programa de um substrato institucional e financeiro estável e suficiente [...] Impõe-se dessa forma, a **diversificação das fontes de apoio institucional** e financeiro, alem da adoção de um **modelo eficiente** de pensamento estratégico e programação orçamentária”.	1) As iniciativas de interiorização, aumento de vagas e **ações afirmativas** produziram um crescente número de alunos necessitados de apoio social e acadêmico; 2) No momento em que a atividades de apoios que

					Co-gestão – “O sucesso e sustentabilidade do Programa aqui proposto dependem fundamentalmente do seu modelo de **governança.** [...] participação dos principais atores interessados [...]”	UFBA vem oferecendo tem sido insuficiente; 3) Pressupostos: a) Não-assistencialismo, b) Sustentabilidade, c) Co-gestão; d) Inserção nas políticas de inclusão e integração acadêmica da Universidade (PDI, Plano Diretor e Programa de Ações Afirmativas); 4) O programa conta com os seguintes itens: a) Implantação de duas novas residências – com recursos captado pela Reforma Patrimonial, b) Abertura de novos Restaurantes Universitários em todos os campi. c) Ampliação da oferta de Bolsa-residência, **d) Retomada da oferta de Bolsa-trabalho, e) Cadastro de Trabalho Temporário**, f) Ampliação da Creche Universitária e Pré-escola, g)

						Criação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Ação Afirmativa, e h) **Implantação do Fundo da Apoio Social aos Estudantes da UFBA**; 5) Sobre o Fundo de Apoio Social da UFBA: a) Será gerido pela nova pró-reitoria, **com a administração financeira da FAPEX, fundação privada,** sendo as contas supervisionada por um **Comitê Gestor**, formado por estudantes, servidores, representantes da Reitoria, do Conselho Social de Vida Universitária (CSVU) e do Conselho de Curadores da UFBA, b) **As fonte de financiamento serão pública e privadas**, a seguir: **Orçamento da União**; **Convênio**s (Municípios, Estado, ONG's, Empresa, etc.); **Fontes não-**

						convencionais (Grife UFBA, Royaltes, Patentes, Eventos culturais em que a UFBA arrecade bilheteria, Estacionamentos no campi, etc.); **Outras fontes** (Doações, Campanha “Adote um Universitário”, Taxas Administrativas, Contribuição Social ao Fundo de Apoio ao Estudante – cobrada aos estudantes na matrícula, etc.).
08	**Projeto: Apoio à permanência nos cursos**	Pró-reitoria de Ensino de Graduação	Novembro de 2004	Projeto para implementar e consolidar o Programa de Ações Afirmativas da UFBA, assegurando aos ingressantes na graduação pelo sistema de reserva de vagas condições favoráveis ao sucesso, à permanência e à conclusão dos cursos.		1) Diante da adoção do Programa de Ações Afirmativas, tendo sido mais divulgado apenas o sistema de cotas, o maior desafio é garantir permanência dos estudantes beneficiados.; 2) Quanto a preparação para o vestibular a UFBA já vem desenvolvendo ações para melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas, com oferecimento cursos para

						habilitação de professores da rede estadual; 3) Merece destaque a realização, em 2004, da “Semana de Informação Itinerante sobre o Sistema de Cotas”, desenvolvida nas escolas públicas de grande porte, em Salvador; 4) Medidas estas que favoreceram o acesso, mas não serão capazes de assegurar a permanência nos cursos, tendo em vista o padrão de qualidade da UFBA e precariedade da escola pública; 5) O maior desafio da UFBA é que estas medidas de inclusão não fracassem e se transformem em frustração. 6) “Não se pode pensar em novos cursos e em maior número de estudantes nos cursos existentes sem bibliotecas atualizadas, sem laboratórios aparelhados, sem equipamentos e material necessários para atender à

						demanda”; 7) A previsão é que 1.800 estudantes sejam beneficiados pelas cotas no vestibular 2005 e que destes 660 precisaram do apoio para permanência. 8) Ações propostas; a) Criar cursos noturnos, b) Oferecer bolsa para os estudantes cotistas; c) **Ampliar a assistência estudantil, que está limitada devido a força de um determinação da justiça que suspendeu as taxas de matrículas e de inscrição semestral, desde 1998,** d) Oferecer atividade de complementação de estudos, e) Organizar novos laboratórios de informática, f) Ampliar o acervo e o tempo de funcionamento das bibliotecas; e g) Disponibilizar KITs de materiais específicos para alguns cursos.
09	**Sistema de Cotas no Vestibular 2005 – análise dos resultados**	Pró-Reitoria de Ensino de	Junho de 2005	Resultado da aplicação do sistema de cotas		No corpo da dissertação

		Graduação / Serviço de Seleção, Orientação e avaliação da UFBA				
10	**Ações Afirmativas na Universidade Pública: o caso da UFBA**	Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA	2005	Síntese sobre o processo de implementação do sistema de cotas na UFBA		No corpo da dissertação
11	**Documentos referentes à ocupação da Farmácia-Escola pelos estudantes**	CONSUNI UFBA	27/03/2006 à 04/04/2007	O processo de ocupação da Farmácia-Escola pelos estudantes		1) Pauta de **reivindicações exigida em caráter de urgência** pelos estudantes ao Ilmo. Reitor: a) Ampliação imediata do número de Bolsa Moradia/Alimentação, b) Convocação extraordinária do COSUNI para tratar da assistência estudantil, c) Legitimação da ocupação de um prédio da UFBA que estava ocioso há 7 anos pelos candidatos a Bolsa Moradia/Alimentação **que tiveram este benefício negado**, d) Ativação do Conselho Social de Vida Universitária para tratar das falhas no processo de concessão de Bolsas Moradia/Alimentação, e) Reestruturação da Assistência Estudantil:

						Criação de sua Pró-Reitoria; 2) Pauta específica dos estudantes da Residência Universitária: **26 Bolsas Alimentação em caráter de urgência** e mais: Beliches com colchões, **Retirada imediata de equipamentos e materiais de risco do prédio**, Serviço de Segurança, etc. 3) Termo de compromisso do vice-reitor se comprometendo a encaminha imediatamente alguns itens da pauta: dois computadores, aquisição de 28 colchões, aquisição de um bebedouro, ventiladores, fogão com botijão de gás, etc. 4) Ofício do Presidente da Congregação de Farmácia, Mirabeua Souza, ao Reitor: a) Demora na utilização do prédio pela lentidão dos diversos órgãos na liberação da documentação exigida para início das atividades; b) Assim que seja desocupada será iniciado o seu funcionamento; 3) Espaço fundamental para formação do

						profissional farmacêutico; 5) **Em relação à política de cotas, ações afirmativas e expansão do acesso à universidade pública, que veio à discussão com o episódio, solicita que o Magnífico Reitor encontre alternativas que assegurem seu pelo exercício da UFBA.**
12	**Questionário elaborado pela Fundação Universitária Mendes Pimentel e respondido pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil de UFBA**	Pró-reitoria de Assistência Estudantil da UFBA	Março de 2007	Questionário para conhecer os programas de assistência estudantil das universidades federais		Em anexo.
13	**Ações Afirmativas na Universidade Nova, Artigo do Reitor da UFBA vinculado ao Projeto Universidade Nova**	Reitoria da UFBA, via site www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo_n12	Acesso 21/12/2007	Modificação no acesso a universidade implantando novas modalidades de processo seletivo e ingresso nos bacharelados interdisciplinares, como conseqüência direta do Programa de Ações Afirmativas na UFBA.		1) "Deixamos que processos sociais, em sua maioria espúrios e excludentes, **predominem sobre o talento das pessoas**, que as desigualdades **sufoquem vocações dos sujeitos** que buscam a formação universitária; 2) O fim do vestibular, para implementar

						novos processos seletivos nas seguintes etapas: a) ingresso ao Bacharelado Interdisciplinar (BI’s); b) seleção para carreiras profissionais; 3) “O modelo da Universidade Nova é, sem dúvida, mais inclusivo”; 4) Aumento de vagas, redução das taxas de evasão; 5) Para os BI’s **selecionar os candidatos pelo talento e criatividade**; 6) Trazer a seleção para dentro da universidade, para que se tenha “**maior controle acadêmico sobre a qualidade e a competência**, valores que fazem parte da

						universidade. Isso nos leva ao tema das políticas de ações afirmativas”; 7) No longo prazo, funcionando todos os mecanismos de inclusão e expansão não irá mais ser preciso a reserva de vagas para Universidade Nova; 8) Defende até ser desnecessário a manutenção de “sistemas de compensação redistributiva de vagas”; 9) Os BI’s introduzem um viés igualitário, mas não suprimem ou reparam, diferenças sociais ou étnicas de origem; 10) Avançar numa concepção ampla de apoio

						aos estudantes, com concessão de bolsas para os estudantes do setor público e do setor privado, principalmente, fundações; 11) “Não queremos reparar ou remendar defeitos e problemas da educação superior, em diversas modalidades atualmente vigentes, mas sim buscar a transformação total e radical dessas estruturas e modalidades. Nesse sentido, pelo menos na UFBA, o projeto Universidade Nova é uma conseqüência direta do sucesso do Programa de Ações Afirmativas”.

APÊNDICE B

APÊNDICE B: TESES E DISSERTAÇÕES – Resumos (Banco de Teses Capes)

Nº	AUTOR(A)	PROCEDÊNCIA ORIGEM	ÁREA	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	EXPLICAÇÕES ARGUMENTAÇÕES
01	**ALEXANDRA TRIVELINO**	MESTRADO- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - POLÍTICA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL	2006	**AÇÃO AFIRMATIVA E POLÍTICA SOCIAL: FOCALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE JUSTIÇA SOCIAL.**	Ação Afirmativa; Política Social; Focalizada.	1) “A ação afirmativa como um instrumento da política social focalizada em um marco de justiça como eqüidade”; 2) “A política social focalizada é um instrumento para romper desigualdades e situações de vulnerabilidade social”. 3) “Conclusão desta dissertação é que certos tratamentos desiguais são fundamentais em uma política social que busque alcançar justiça social”.
02	**ANA CLÁUDIA BORGES CAMPOS**	MESTRADO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - POLÍTICAS SOCIAIS	ECONOMIA	2005	**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA? A IMPLEMENTAÇÃO DAS "COTAS" NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSES NOS VESTIBULARES 2003 E 2004**	Políticas Públicas; Ensino Superior; Acesso.	1) “a educação como instrumento transformador de realidades sociais”; 2) Pioneirismo das instituições estaduais do Rio de Janeiro “à equidade educacional no acesso ao ensino superior”; 3) “O estudo nos mostra que não há discussão ampliada sobre a "política de cotas" nem uma compreensão vasta de seus objetivos”.

03	**ANA CRISTINA AZEREDO DA SILVA FREITAS**	MESTRADO - FACULDADE DE DIREITO DE CAMPOS – DIREITO	DIREITO	2006	**O SISTEMA DE COTAS PARA AFROBARSILEIROS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO: A CONSTITUIONALIDADE DA LEI Nº 4.151/2003 - BRASIL: 2003-2005".**	Universidade; Ação Afirmativa; Cota; Vestibular.	1) “a constitucionalidade da reserva de vagas para afrobrasileiros, segundo a Lei n. 4.151/2003 frente aos princípios da igualdade e da autonomia universitária”; 2) “registra a necessidade da melhoria da prestação de educação básica e fundamental pelo Estado, a fim de que os estudantes brasileiros, negros ou brancos, que dela se utilizem, possam adquirir uma formação escolar sólida e não necessitem de políticas afirmativas”.
04	**ANA PAULA RIBEIRO BASTOS ARBACHE**	DOUTORADO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2006	**A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: UM DESAFIO ÉTICO**	Negros; Pardos, Políticas Alternativas; Cotas.	1) “aprofundar tal discussão com um olhar ético sobre a política contemporânea da reserva de vagas/cotas raciais no ensino superior”; 2) “Para discutir a política de cotas raciais na UERJ apoiei-me teoricamente na “Ética da Libertação” de Dussel (2002)”; 3) “uma ética crítica capaz de denunciar sistemas hegemônicos produtores de exclusões e dominações ancorada na factibilidade da libertação dessas vítimas do sistema econômico político e cultural no contexto latino-americano”

							4) "identifico os estudantes autodeclarados negros ou pardos como as "vítimas" neste contexto de análise"; 5) "A Tese confirmou que o sistema de cotas raciais da UERJ/2003 pode ser considerado um sistema de eticidade crítico tendo-se os estudantes cotistas como sujeitos dessa ação"
05	**ANDERSON PAULINO DA SILVA.**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - POLÍTICA SOCIAL FUNDAÇÃO FORD	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	2006	**MÉRITO, MOBILIDADE E RAÇA: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ENTRE NEGROS E BRANCOS NA UNIVERSIDADE..**	Educação; Relações Raciais; Mobilidade Social.	1) "assume a diversidade como um valor positivo para a sociedade"; 2) "a pesquisa tende a consubstanciar a adoção de ações afirmativas orientadas para a raça, sem deixar de notar, entretanto, as especificidades da realidade socioeconômica e dos contornos da política ante o contínuo de cores que caracteriza a sociedade brasileira".
06	**ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2003	**OS EMPRESÁRIOS COMO ATORES EDUCATIVOS: UMA APROXIMAÇÃO CRÍTICA À REDEFINIÇÃO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS**	Relação Trabalho-Educação; Alfabetização de Jovens e Adultos.	1) "como os empresários vêm se apresentando como atores educativos e, por sua vez, assumindo a responsabilidade com a alfabetização e com a escolarização de seus trabalhadores";

					POLÍTICAS NEOLIBERAIS.		2) "é possível perceber como, por detrás do discurso da necessidade de se implantar ações afirmativas que visem diminuir o cenário de exclusão social, são desenvolvidas ações que se caracterizam por filantrópicas"; 3) "Isto ocorre à medida que as empresas envolvidas vão assumindo a responsabilidade com a educação da população e, por conseguinte, tomando para si a condição de colaboradoras na redução dos problemas sociais".
07	**ANDREA LOPES DA COSTA VIEIRA.**	DOUTORADO - INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISA DO RIO DE JANEIRO - SOCIOLOGIA	SOCIOLOGIA	2005	**AÇÃO AFIRMATIVA E O COMBATE AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL: EM BUSCA DO CAMINHO DAS PEDRAS**	Desigualdades Sociais.	1) "a implementação de ações afirmativas, a observação de sua inserção dentro de um movimento maior de reflexão política sobre igualdade, liberdade e individualismo"; 2) "a observação das ações afirmativas como parte integrante de um conjunto de políticas sociais"; 3) "a construção das noções de igualdade e desigualdade, principiadas pela da ascensão do conceito moderno de indivíduo"; 4) "contemplação da noção

							de diversidade social, em um contexto onde apresentam-se as propostas multiculturais e de reconhecimento como elementos do debate político e de orientação das ações do Estado”; 5) “construção do conceito e da prática de ações afirmativas, tomando-se como base, a matriz americana” 6) “tensão entre a proposta de construção de uma nação moderna e a persistência de uma lógica tradicionalista moldaram as relações raciais”;
08	**ANTÔNIO BERNARDINO BALBINO.**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS HUMANAS EDUCAÇÃO POLÍTICA EDUCACIONAL	2004	**O CARÁTER DEMOCRÁTICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS SOCIAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE COTAS NA UERJ E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL.**	Ações Afirmativas; Democratização; Políticas de Cotas.	1) “papel estratégico exercido por estas políticas, enquanto modalidades de ações afirmativas, no processo de democratização do ensino superior no Brasil”; 2) “Identificando o caráter perverso e permanente da relação existente entre as enormes desigualdades sócio-educacionais e o acesso aos cursos de maior prestígio social nas universidades públicas brasileiras”; 3) “Esta pesquisa procura refletir criticamente sobre os mecanismos

							ideológicos utilizados no processo de legitimação e reprodução desse ordenamento social injusto, presentes também no embate teórico, jurídico e político, contrário às ações afirmativas"; 4) "reconhecendo não só a legitimidade histórica como também a necessidade e a urgência das políticas sociais compensatórias"; 5) "ressaltar a importância pedagógica de sua contribuição, para o processo de construção de uma autêntica igualdade democrática no Brasil".
09	**ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES.**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2004	**A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA AO ENSINO SUPERIOR: SITUANDO A QUESTÃO DO NEGRO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.**	Ensino Superior; Negro.	1) "as concepções ideológicas das teorias raciais do Século XIX até a década de 30 do século XX"; 2) "descreve-se o desenvolvimento histórico das ações afirmativas nos Estados Unidos e no Brasil, enfocando neste último país aspectos sociais, políticos e jurídicos".
10	**CARLOS EUGÊNIO VARELLA ESCOSTEGUY**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - CIÊNCIA POLÍTICA	CIÊNCIA POLÍTICA	2003	**AS INICIATIVAS PARLAMENTARES NO CONGRESSO NACIONAL: AÇÕES AFIRMATIVAS EM PROL DA POPULAÇÃO**	Ações Afirmativas; Parlamento; Negros.	1) "a questão racial vem ganhando centralidade na agenda das principais instituições políticas brasileiras, entre elas do Legislativo Nacional";

					NEGRA.		2) “apesar dos últimos avanços, são raras as iniciativas parlamentares a tratarem da temática racial e, dessas, apenas um número inexpressivo foi transformado em norma jurídica, sendo a grande maioria arquivada no final das sucessivas legislaturas”; 3) “as demandas da população negra são absorvidas por poucas legendas políticas, especialmente pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)”.
11	**DANIELA FRIDA DRELICH VALENTIM.**	MESTRADO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	POLÍTICA EDUCACIONAL	2005	**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UERJ NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE DIREITO.**	Ensino Superior; Ações Afirmativas; Cota; Uerj; Afrodescente.	1) “demonstrou a viabilidade política e acadêmica de um acesso mais democrático aos cursos considerados de maior “status” social”; 2) “a questão da permanência dos alunos cotistas num quadro de insuficiência de recursos da universidade tem gerado tensões e desafios que cabem à comunidade interna da UERJ e também a externa enfrentar”.

12	**DANIELA RIBEIRO IKAWA.**	DOUTORADO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – DIREITO	FILOSOFIA DO DIREITO	2006	**CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DIREITO À REDISTRIBUIÇÃO: O CASO DA AÇÃO AFIRMATIVA.**	Não consta.	1) “A tese de que existe um direito individual constitucional à redistribuição no caso de ações afirmativas de cunho racial em universidades”; 2) “Esse direito será delineado pela densificação do princípio da dignidade por outros princípios constitucionais, por um conceito normativo de ser humano e por questões de fato”.
13	**DIRCENARA DOS SANTOS SANGER**	MESTRADO. - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO	TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO	2003	**PARA ALÉM DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE - RADIOGRAFANDO OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES PARA NEGROS EM PORTO ALEGRE.**	Educação; Raça; Organização Não-Governamental.	1) “Emergem iniciativas de lideranças negras que vem despontando como uma novidade para superar as desigualdades de oportunidades entre brancos e negros no Brasil”; 2) “Os cursos pré-vestibulares têm demarcado espaço na sociedade e na vida de alunos "negros e carentes" dando-lhes uma oportunidade de rever seus estudos rumo ao ingresso na universidade”; 3) “corroborar e reafirmar o preconceito e a discriminação que os negros sofrem na atual sociedade e, ao mesmo tempo, as ações que as lideranças negras vêm

							propondo para superar esse tabuleiro social”; 4) “Estas ações estratégicas tem conquistado espaços e direitos no campo profissional e intelectual do país”; 5) “Implicam reconhecer avanços na ampliação da consciência crítica da população negra e na difusão, mesmo que lenta e gradativa do seu exercício da cidadania”.
14	**EDWIGES PEREIRA ROSA CAMARGO**	DOUTORADO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2005	**O NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.**	Universidade; Educação; Negro; Ação Afirmativa; Movimento Negro.	1) “A educação considerada uma das principais reivindicações da população desfavorecida”; 2) “ações afirmativas como política para possibilitar a entrada e permanência do negro na universidade”.
15	**FABRICIA DE ALMEIDA PINHO**	MESTRADO - UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - EDUCAÇÃO	TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO	2006	**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COTISTAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: A EXPERIÊNCIA DA UERJ.**	Cotas; Representações Sociais; Ações Afirmativas.	1) “As cotas na universidade pública vêm sendo implantadas como uma política compensatória para a desigualdade”; 2) “Estudos sobre o fracasso escolar nos ensinos fundamental e médio têm constatado que a baixa expectativa de professores sobre o desempenho de alunos tem repercussão no desempenho acadêmico desses alunos (profecia auto-confirmadora)”;

							3) “Esta representação social está em processo de construção e que sua consolidação varia de acordo com a familiaridade dos sujeitos-professores com os objetos-alunos cotistas”; 4) “Todos os professores se mostraram contrários à política de cotas como forma de solucionar parte dos problemas educacionais brasileiros”; 5) “Apesar dos professores demonstrarem baixas expectativas sobre o aluno cotista, sua atitude tende a ser de solidariedade e de ajuda, não apresentando indícios de profecia auto-confirmadora”.
16	**FATIMA LOBATO FERNANDES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2006	**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: OS IMPACTOS DA INTRODUÇÃO DAS LEIS DE RESERVA DE VAGAS NA UERJ.**	Políticas de Ação Afirmativa; Democratização do Ensino Superior.	1) “As políticas de ação afirmativa (AA) vieram problematizar o conceito de igualdade de direito, edificado a partir de experiências revolucionárias como nos EUA, França, Inglaterra, Índia, entre outros”; 2) “Essas políticas foram concebidas com a intenção de não privilegiar um determinado grupo, mas assegurar para todos o mesmo tratamento

							perante a lei”;
17	**GIANNE CRISTINA DOS REIS FERREIRA**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - CIÊNCIA POLÍTICA	CIÊNCIA POLÍTICA	2005	**O RECONHECIMENTO DAS DESIGUALDADES RACIAIS PELO SETOR PRIVADO: UMA ANÁLISE DE DISCURSO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**	Ações Afirmativas; População Negra; Responsabilidade Social.	1) “O reconhecimento das desigualdades raciais pelos empresários do setor privado pela ótica da responsabilidade social, para entender como é a representação que o empresariado tem acerca dessa questão”; 2) “O reconhecimento das desigualdades raciais pelo empresariado brasileiro é uma questão complexa, mas essa postura vem crescendo nos últimos anos”; 3) “As ações afirmativas dos empresários podem servir como modelo para que novas políticas públicas possam ser delineadas com base nessas experiências”;
18	**HENRIQUE MORGADO CASSEB**	MESTRADO - INSTITUIÇÃO TOLEDO DE ENSINO - SISTEMA CONSTITUCIONAL DE GARANTIA DE DIREITOS	DIREITO	2003	**AÇÃO AFIRMATIVA COMO INSTRUMENTO CONSTITUCIONAL DE IGUALDADE DA RAÇA NEGRA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**	Ação Afirmativa; Princípio da Igualdade.	1) “Na Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 vários são os dispositivos que identificam o sentido democrático do princípio da igualdade os quais fundamentam a aplicação das ações afirmativas no sistema constitucional brasileiro”; 2) “No que se refere à modalidade de reserva de cotas para negros em universidades é preciso remeter-se ao princípio da autonomia universitária

							interpretando-o como norma constitucional de eficácia plena e aplicabilidade imediata”; 3) “Diante do sentido democrático da Constituição Federal de 1988, as ações afirmativas na modalidade de cotas reservadas para negros em universidades apresenta-se como um instrumento constitucional de promoção de igualdade”.
19	**ISABEL SEIXAS DE FIGUEIREDO**	MESTRADO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - DIREITO	DIREITO	2003	**AÇÕES AFIRMATIVAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL - UMA ABORDAGEM CONSTITUCIONAL.**	Ação Afirmativa; Igualdade; Constituição.	1) “Compatibilidade de tais programas com o princípio constitucional da igualdade, da forma como foi delineado pela Constituição Federal de 1988”; 2) “As ações afirmativas, mecanismos artificiais de implementação da igualdade material que ora se introduzem no País com base na experiência norte-americana”; 3) “A partir da constatação de um quadro estanque de desigualdade no país, o trabalho defende a adoção de programas de ações afirmativas como forma de acelerar o processo de inclusão dos segmentos socialmente discriminados”.

20	**JOÃO JORGE SANTOS RODRIGUES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DIREITO	Não consta	2005	**DIREITO E AÇÃO AFIRMATIVA: AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA AFRO-BRASILEIROS. ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.**	Não Consta.	1) "Tematizar o potencial emancipatório das ações afirmativas enquanto instrumentos de efetivação do direito constitucional à igualdade de minorias discriminadas por longos períodos históricos";
21	**JORGE ARTHUR MOOJEN RODRIGUES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - DIREITO	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	2006	**POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS E O PRINCÍPIO DA IGUALDADE EM FACE DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO NO BRASIL.**	Discriminação,;Preconceito; Princípio da Igualdade.	1) "Sua delimitação conceitual e jurídica enquanto espécie de Política Pública de inclusão social'; 2) "Compatibilidade com o princípio da igualdade"; 3) "As Ações Afirmativas representam um mecanismo singular de igualdade social, política e econômica, presente e futura".
22	**JORGE MANOEL ADÃO**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2002	**O NEGRO E A EDUCAÇÃO: MOVIMENTO E POLÍTICA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1987 - 2001).**	Políticas Públicas; Movimento Negro; Educação.	1) "Possui como orientação o paradigma negro-brasileiro, que engloba a afrocentricidade, a negritude e as ações afirmativas, como forma reflexiva e concreta de incrementação destas políticas públicas";
23	**KAREN BRUCK DE FREITAS**	PROFISSIONALIZANTE - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - SAÚDE PÚBLICA	SAÚDE PÚBLICA	2006	**O PROGRAMA BRASIL AFROATITUDE: ESTUDOS DE AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**	Avaliação; Ações Afirmativas; Cotas; Aids; População Negra.	1) "o Brasil Afroatitude é um programa de ação afirmativa que beneficia determinados segmentos em situação de exclusão social, concedendo bolsas de estudo para

		CDC-Centers for Disease Control and Prevention					alunos negros que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas”; 2) “O programa implementado na UnB contribuiu para a permanência do aluno bolsista, contribuiu para a sua inserção em atividades de ensino, pesquisa e extensão e contribuiu para o envolvimento dos alunos com os temas aids e racismo”.
24	**LUDMILA GONÇALVES DA MATTA**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - POLÍTICA SOCIAL	Não consta	2005	**DA DEMOCRACIA RACIAL À AÇÃO AFIRMATIVA: O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE.**	Ações Afirmativas,; Cotas; Desigualdades Raciais.	1) “A ação afirmativa é uma iniciativa recente nas universidades brasileiras e, neste contexto, as universidades do estado do Rio de Janeiro, Uenf e Uerj, foram às pioneiras, reservando inicialmente 50% das vagas para estudantes de escola púbica e, posteriormente, ampliando o rol das cotas para negros e pardos, não fazendo distinção entre estes, onde ficaram reservadas 40% das vagas para estes”.
25	**LUIZ CARLOS PAIXÃO DA ROCHA**	MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2006	**POLÍTICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: A LEI 10639/03 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO**	Negro; Educação; Lei 10639/03; Ideologia.	1) “A Lei 10639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que embora reivindicadas

					BRASIL CONTEMPORÂNEO.		pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre estes, os negros”; 2) “Entendendo as desigualdades raciais como um dado importante da realidade brasileira, e como um subproduto da dinâmica da sociedade capitalista, procurou estabelecer relações entre a superação das desigualdades raciais e as desigualdades sociais, propondo assim, na luta política a aliança entre a luta racial e a luta de classes”; 3) “A Lei 10639/03 pode se configurar como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação fundadoras da sociedade brasileira”.
26	**MÁRCIA DA SILVA CLEMENTE**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - SERVIÇO SOCIAL	EDUCAÇÃO SERVIÇO SOCIAL	2005	**AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE**	Etnia; Ensino Superior; Políticas Afirmativas.	1) “Este debate surge no Brasil no século XXI a partir da matriz ideológica dos direitos humanos”; 2) “Articulação entre as

					ACEITAÇÃO/NEGAÇÃO DO NEGRO E DA N EGRA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		políticas afirmativas de educação superior e a matriz ideológica dos direitos humanos que constituíram a gênese das políticas de ações afirmativas”.
27	**MARIA CRISTIANE SANTOS DA GLÓRIA**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - SERVIÇO SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL	2006	**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS: NOVAS RESPOSTAS PARA ANTIGOS PROBLEMAS.**	Ações Afirmativas; Políticas.	1) “O acesso à Universidade não garante ingresso no mercado de trabalho e tampouco reduz as disparidades, no interior das classes sociais”; 2) “Resgatar as formas manifestas das desigualdades entre as classes sociais e decifrar as estratégias utilizadas, pela elite, para a sua manutenção e reprodução”; 3) “As formas pelas quais o governo se apropria das demandas, para fazer valer seus interesses, em uma economia mundializada, voltada para a ótica do capital, utilizando-se das políticas de cotas, enquanto instrumento apassivador das contradições existentes”; 4) “A adoção de políticas paliativas e focalizadas não revertem a situação de miserabilidade na qual a maioria da população está inserida”; 5) “Políticas direcionadas a

							segmentos étnicos específicos configuram uma forma de "discriminação ao contrário", odiosa como qualquer forma de discriminação"; 6) "Somente a implementação de políticas universais é capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária"; 7) "A reversão deste quadro depende da organização das classes sociais, que devem lutar em prol de objetivos gerais, rompendo com princípios particularistas que atuam de acordo com o sistema vigente".
28	**MARIA DA GLÓRIA NAVARRO**	MESTRADO - FACULDADE ESTADUAL DE DIREITO DO NORTE PIONEIRO - CIÊNCIA JURÍDICA	DIREITO CONSTITUCIONAL	2006	**O PRINCÍPIO DA IGUALDADE JURÍDICA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO DIREITO BRASILEIRO.**	Discriminação; Nova Retórica; Igualdade; Inclusão; Ação Afirmativas.	1) "A necessidade de implementar a igualdade entre os seres humanos através de ações afirmativas – desigualar para igualar – e a aplicabilidade da Constituição de 1988"; 2) "Torna-se assente a possibilidade jurídico-constitucional de definir e aplicar tais medidas especiais com o perfil de uma discriminação positiva – as ações afirmativas – como instrumento de inclusão social de sujeitos concretamente situados,

							com respeito à diferença e à diversidade, com o claro objetivo de uma transformação social”.
29	**MARIA LUCIA MESSA**	MESTRADO - CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO - DIREITO	DIREITO	2005	**DIGNIDADE E DISCRIMINAÇÃO- A LESIVIDADE DA DISCRIMINAÇÃO INJUSTA E A DISCRIMINAÇÃO INVERSA A SERVIÇO DA IGUALDADE.**	Discriminação; Igualdade; Dignidade da Pessoa Humana;	1) “Focalizar a discriminação sob a ótica da dignidade da pessoa humana”; 2) “Destaca a lesividade da discriminação injusta e a importância dos mecanismos de discriminação inversa para a efetivação da igualdade”; 3) “A discriminação inversa como instrumento de concretização da igualdade: ações afirmativas”; 4) “A discriminação inversa como meio de combate às situações de discriminação estrutural, que não são passíveis de solução no plano do direito individual”; 5) “As políticas de discriminação inversa se realizam por meio de “ações positivas” ou “discriminações positivas”, mecanismos de correção de desigualdades e de inclusão social de grupos ou de segmentos mantidos em situação de persistente e duradoura desvantagem econômica e social”.

30	**MARÍLIA DANIELLI TEIVE**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - POLÍTICA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL	2006	**A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: DESAFIOS PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS E COMBATE ÀS DESIGUALDADES RACIAIS.**	Ação Afirmativa; Política de Cotas; Racismo.	1) "Os ideais da teoria da democracia racial são rediscutidos e reavaliados por meio da análise de dados de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); 2) "De acordo com a visão dos bolsistas do Afroatitude, a política de cotas implementada na UnB é uma excelente opção para se diminuir o impacto da desigualdade racial no cotidiano da sociedade"; 3) "No entanto, ela ainda está aquém do esperado em termos de sua implementação e condução, não possibilitando aos cotistas um bom acompanhamento de sua vida acadêmica".
31	**MAURÍCIO PEREIRA DA SILVA**	MESTRADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - DIREITO	DIREITO	2003	**O ACESSO AO SERVIÇO PÚBLICO POR CRITÉRIO RACIAL.**	Ação Afirmativa; Igualdade; Mérito; Direito Constitucional.	1) "Ações afirmativas são um dos meios adotados pelo Direito contemporâneo para a redução de desigualdades sociais reputadas injustas, como meio de alcançar os objetivos estabelecidos pela Constituição para a República, de redução das desigualdades sociais, de construção de uma sociedade justa, livre e solidária e sem

							discriminação”; 2) “Fixação de critério racial para o ingresso no serviço público, seja através do modelo de cotas para afro-descendentes, nos concursos e demais meios de seleção, seja através da fixação de metas”.
32	**MILTON LINHARES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2006	**A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.**	Políticas Públicas; Ação Afirmativa; Cotas; Minoria.	1) “Importante espécie de ação afirmativa que tem como um de seus objetivos a democratização do ensino superior: o sistema de reserva de vagas por meio de cotas”; 2) “O sistema de cotas como modalidade de ações afirmativas voltadas à inclusão educacional, tendo em vista a desigualdade social e a discriminação racial que permeiam as relações humanas e os indicadores socioeconômicos no Brasil”;
33	**MÔNICA ANDRÉA OLIVEIRA ALMEIDA**	MESTRADO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2003	**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA PUC-RIO.**	Ensino Superior; Diversidade Cultural; Multiculturalismo.	1) “Focaliza questões sobre as relações entre educação e diversidade cultural, temática emergente no campo da educação, que vem sendo trabalhada mais

							especificamente na educação básica e que passou a ser enfocada no ensino superior com a implementação das chamadas "ações afirmativas"; 2) "A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), vem desenvolvendo, desde 1994, um projeto em "parceria" com diversos pré-vestibulares comunitários e, mais especificamente, com o PVNC (Pré-Vestibular para negros e Carentes) de concessão de bolsas integrais de estudo para os afrodescendente que obtiverem aprovação no exame de vestibular. No contexto desse projeto destaca-se o curso de graduação em Serviço Social que possui 98% de alunos(as) oriundos(as) de pré-vestibulares comunitários".
34	**MONICA PEREIRA DO SACRAMENTO**	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO	Não consta	2005	**AÇÃO AFIRMATIVA: O IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS NA ESDI (ESCOLA SUPERIOR DE DESENHO INDUSTRIAL – UERJ).**	Ensino Superior; Ação Afirmativa; Relações Raciais.	1) "As experiências relatadas pelos estudantes negros - pretos e pardos - a partir de sua entrada em uma universidade pública revelam que há em curso uma transformação silenciosa na instituição no que alguns chamam de "tropicalização do

							design"; 2) "O impacto da entrada destes estudantes na ESDI aponta para uma revisão dos processos de admissão e permanência no Ensino Superior e em especial, nas carreiras consideradas socialmente como de alto prestígio"; 3) "Que a ampliação das expectativas dos estudantes e a construção de projetos futuros marcam como característica central esta experiência e que há heterogeneidade dentro do homogêneo – neste caso a adoção de Ações Afirmativas na modalidade de cotas, desfazendo, assim, mitos e generalizações em torno da admissão destes jovens".
35	**MONIQUE MENDES FRANCO**	DOUTORADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - COMUNICAÇÃO	TEORIA DA COMUNICAÇÃO	2006	**ESPECTROS NA MÍDIA: POLÍTICAS AFIRMATIVAS OU POLÍTICAS DA PIEDADE? O SOFRIMENTO DO OUTRO NO CONTEXTO DO "ÚLTIMO HOMEM".**	Mídia; Políticas Afirmativas	1) "As chamadas "cotas" são compreendidas como sintoma de um processo histórico contemporâneo que parece incorporar culpa e sofrimento enquanto elementos de consumo e revelam os paradoxos postos ao ser em sua existência última"; 2) "Revelar um terreno fértil para a localização de um corpus conceitual do debate fragilmente polarizado entre quem

							concorda e quem discorda com sua adoção e indica a pertinência de que se desenvolvam estudos que ultrapassem essa polaridade”; 3) “Políticas da justiça - dimensão que traça uma genealogia do conceito afirmativo, o contexto de outros países, o processo brasileiro e dialoga com os pressupostos históricos dos Direitos Civis e Humanos. Aponta-se, ainda, para a crescente ineficácia das instituições reguladoras do bem comum e a identificação de novos elementos indicadores de causa pública, ou seja, a lógica sobre como a questão da igualdade vem sendo trabalhada nas causas sociais”; 4) “Políticas da piedade – aspecto em que emerge a noção da culpa ancestral, de dívida social e de injustiça e, sobretudo, a noção de compensação e de reparação. Tem-se nesta dimensão a expressão da crescente vitimização de segmentos alvos, como as mulheres, os negros, os gays, os deficientes etc”; 5) “Políticas de reconhecimento - em que

							se intensifica a exigência contemporânea da performance do ser, apontando para processos de visibilidade e de exterioridade, entendidos como operadores conceituais dominantes na produção e representação da historicidade e da subjetividade contemporânea”; 6) “Políticas do ser - que reúne as hipóteses analíticas do estudo e aposta em aportes interpretativos que podem estar na base das contradições e tensões postas ao objeto”; 7) “O conceito de presentificação, no qual a transformação das experiências do tempo na contemporaneidade ocupa um papel preponderante nas tensões e dilemas postos ao escopo teórico e às ações concretas de diferentes campos do conhecimento, sobretudo, alargando as fronteiras e desestabilizando certezas do que se considera “humano” e do próprio humanismo, redefinindo conceitos como “futuro” e “liberdade”; a noção nietszchiana do “último

							homem” que, por um outro viés, parece um operador importante para se pensar os paradoxos e os limites postos ao homem e à humanidade na contemporaneidade, e, por fim, a perspectiva heideggeriana do “esquecimento do ser” sugerindo a possibilidade de novos caminhos a serem traçados na identificação última do próprio ser”.
36	**NANCY SILVEIRA SIMÕES GONÇALVES**	MESTRADO - CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO - DIREITO	DIREITO	2006	**O PRINCIPIO DA IGUALDADE E A CONSTITUCIONALIDADE DAS COTAS RACIAIS PARA NEGROS E AFRODESCENTES NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.**	Princípio da Igualdade; Igualdade Formal; Raça; Cotas Raciais.	1) ”A igualdade jurídica consiste em tratar com igualdade os iguais e com desigualdade os desiguais e para tanto as normas criadas com fundamento na igualação das minorias (ações afirmativas) devem atender a alguns requisitos”; 2) “Biologicamente, está comprovado que o homem não pode ser subdividido em raças, e assim, devemos tomar o critério raça como fruto de construção cultural, que se desenvolveu com a evolução do homem e da sociedade”; 3) “Nosso ordenamento admite a criação de ações afirmativas para a inclusão de determinada raça na sociedade, desde que a ação afirmativa

							seja direcionada ao fator discriminatório, pois, caso contrário, pode se beneficiar quem não está sendo prejudicado e excluído, ofendendo-se assim o princípio da igualdade”.
37	**OZIEL FRANCISCO DE SOUSA**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - DIREITO	DIREITO CONSTITUCIONAL	2006	**AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO INSTRUMENTO DE CONCRETIZAÇÃO DA IGUALDADE MATERIAL.**	Direitos Fundamentais; Princípio da Igualdade.	1) “As ações afirmativas caracterizam-se como um importante instrumento para a realização do princípio da igualdade material ou substancial” 2) “Os direitos fundamentais podem vir expressos tanto em princípios como em regras constitucionais, e que a igualdade, direito fundamental de primeira dimensão, não pode ser compreendida sob uma ótica puramente formal-subjetiva, própria do liberalismo”; 3) “É imprescindível que o Estado deixe sua posição de neutralidade, cuja insuficiência já foi cabalmente constatada, e passe a promover a igualdade material-objetiva, que pode ser realizada por intermédio de ações afirmativas”.
38	**PATRICIA DA SILVA**	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - PSICOLOGIA	PSICOLOGIA	2005	**IDENTIDADE RACIAL E POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: INVESTIGANDO ACEITAÇÃO SOCIAL DE**	Preconceito Racial; Ações Afirmativas; Identidade Racial	1) “Se semanticamente é muito difícil situar o negro no Brasil, econômica, social e culturalmente essa

					QUOTAS PARA ESTUDANTES NEGROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS		miscigenação e integração está longe de ocorrer, com um padrão de desigualdade racial altamente elaborado e radicalizado”; 2) “Enquanto nos EUA, há uma classe média negra socialmente significativa e atuante, no Brasil, quase não há negros na classe média”; 3) “Tem-se observado muita rejeição a essa proposta, com argumentos que vão desde a dificuldade de definir quem é negro, passando pela natureza injusta da proposta, pois seria uma proposta preconceituosa contra brancos”; 4) “Suspeita-se que parte do problema da rejeição a essas ações afirmativas deva-se a fenômenos de natureza intergrupal, com a influência da assunção de uma identidade social sobre o favoritismo endogrupal, fenômeno descrito nos estudos de Tajfel e col”; 5) “Para esses sujeitos de cor negra, quanto maior a importância atribuída à Identidade, maior a aceitação e atribuição de justiça à política de cotas”;

							6) "que o grupo minoritário necessita de uma maior valorização da sua identidade para apresentar uma maior favorabilidade ingroup, ao passo que o grupo majoritário necessita manter contato com o minoritário para favorecer o outgroup".
39	**PATRICIA SIMÕES DE CARVALHO**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CIÊNCIAS SOCIAIS	SOCIOLOGIA	2006	**ENTRE A MORTE E A RESSUREIÇÃO DE UM MITO: OS DISCURSOS PÚBLICOS DA ACADEMIA SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.**	Desigualdades Raciais; Educação; Ações Afirmativas.	1) "O instituto das cotas provocou fortes convulsões no meio acadêmico e garantiu à questão racial e às ações afirmativas um lugar comum no repertório de debates da sociedade em geral"; 2) "Ao fazerem das universidades um palco de luta e reivindicações, as cotas forçaram o diálogo entre teoria e política"; 3) "O momento de transformação do espaço universitário em objeto de reflexão constitui o pano de fundo da análise e o seu foco recai sobre o papel ou o uso das idéias, muitas delas enraizadas no que se convencionou chamar de a "essência do ser brasileiro", nesse processo"; 4) "Nota- se, em particular, um deslocamento da polêmica sobre "as

							causas” da desigualdade racial para novos embates em torno da ideologia de “democracia racial”, que, em um contra-movimento à introdução das cotas no ensino superior, ressurge transfigurada”.
40	**PAULO ANTONIO DE SOUZA**	MESTRADO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - DIREITO	DIREITO CONSTITUCIONAL DIREITO PROCESSUAL CIVIL DIREITO PROCESSUAL PENAL DIREITO PÚBLICO	2006	**AS AÇÕES AFIRMATIVAS PERANTE A CONSTITUIÇÃO FEDERAL: A QUESTÃO DO FATOR RACIAL**	Direito Constitucional; Racismo; Ações Afirmativas.	1) “Possibilidade do Estado levar em consideração aspectos que antecedem a entrada dos indivíduos no mercado competitivo visando corrigir desigualdades entre a população negra (pretos e pardos) e uma dada parcela da sociedade na qual estão inseridos”; 2) “As ações afirmativas em favor da população negra são avaliadas sob a perspectiva da igualdade material orientada pelo critério socioeconômico e pelo ideal de justiça”; 3) “Compatibilidade do fator racial erigido como critério para o tratamento normativo diferenciado com os princípios e valores albergados pela Constituição de 1988”.
41	**PEDRO DE OLIVEIRA FILHO**	DOUTORADO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA	PSICOLOGIA SOCIAL	2003	**ESTRATÉGIAS DO DISCURSO RACISTA: A JUSTIFICAÇÃO DA DESIGUALDADE E A DEFESA DE PRIVILÉGIOS RACIAIS EM DISCURSOS BRANCOS.**	Racismo; Discurso; Explicações; Argumentações.	1) “Revelar as estratégias discursivas usadas na justificação da desigualdade social entre negros e brancos e na defesa dos privilégios raciais da população

							branca”; 2) “Os recursos interpretativos que constituem o núcleo do discurso da democracia racial revelam-se muito eficientes quando se trata de combater a luta da população negra por igualdade’; 3) “A mobilização de termos como mestiçagem, mulato, moreno, "raça brasileira", muito freqüentemente tem por objetivo desacreditar os discursos que pregam a afirmação de uma identidade negra no Brasil, os discursos favoráveis à implantação de ações afirmativas, ou os discursos que afirmam a existência de racismo no Brasil”.
42	**REINALDO DA SILVA GUIMARÃES**	MESTRADO - INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISA DO RIO DE JANEIRO - SOCIOLOGIA	SOCIOLOGIA	2001	**A DIMENSÃO AFIRMATIVA DAS AÇÕES: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL ENTRE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E VALORIZAÇÃO SOCIAL.**	Ações; Igualdade; Valorização Social.	1) “Pretende enfocar a partir da política do reconhecimento, que se constitui como paradigma de entendimento da modernidade tardia, os problemas referentes a inclusão social dos membros que pertencem a grupos historicamente discriminados e excluídos’; 2) “O multiculturalismo como um fenômeno que surge do processo de modernização social para

							ênfase à questão da diferença”; 3) “A política de ação afirmativa em dois sentidos: por um lado, como processo político que procura beneficiar grupos historicamente discriminados no mercado de trabalho e em outros setores e, por outro lado, como uma específica ação social produzida e executada de forma solidária e voluntária formando uma rede de solidariedade”.
43	**RENATO APARECIDO GOMES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - DIREITO POLÍTICO E ECONÔMICO	DIREITO CONSTITUCIONAL	2006	**LEGITIMIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES BRASILEIRO AFIRMATIVAS: A QUESTÃO JURÍDICA DO NEGRO.**	Cidadania; Ação Afirmativa; Políticas Públicas; Negro.	1) “O debate sobre essa implementação ou não de políticas afirmativas têm merecido muito mais atenção dos pensadores ligados às disciplinas sociológicas e históricas que dos pensadores ligados à disciplina jurídica”; 2) “Aplicação das ações afirmativas, debate esse pretensamente respaldado nos elementos pré-jurídicos legitimadores de sua implantação”.
44	**RICARDO BARBOSA ALVES**	MESTRADO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - DIREITO	Não consta	2005	**RACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS.**	Racismo; Ações Afirmativas.	1) “O papel do Estado na luta contra o grave problema da discriminação racial, um problema que tanto incomoda a civilização contemporânea”;

							2) “As digressões sobre o anti-semitismo – o milenar preconceito contra a comunidade judaica –, modalidade mais antiga e persistente de ódio entre grupos sociais, permitem perscrutar a própria gênese do fenômeno do racismo”; 3) “As ações afirmativas – a affirmative action, nascida no direito norte-americano há cerca de quarenta anos – , conjunto de políticas públicas e privadas concebidas para combater a discriminação racial e de gênero, são uma alternativa viável – e, de resto, compatível com o princípio da isonomia, assegurado por todas as constituições do mundo livre – para enfrentar o racismo, desde que adotadas em caráter estritamente emergencial e temporário”.
45	**ROBERTA AMANAJÁS MONTEIRO**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - DIREITO	Não consta	2006	**COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE.**	Raça, Desigualdade, Ações Afirmativas; Cotas; Negros.	1) “Políticas afirmativas de cotas para negros na universidade brasileira, como modalidade de combate a desigualdade racial”; 2) “O homem negro no Brasil foi construído historicamente, como mecanismo de

							dominação e apartação social”; 3) “As ações afirmativas de cotas são debatidas como instrumento de combate imediato das relações desiguais que se reproduzem socialmente, pois apenas por políticas direcionadas tais grupos conseguiram ser incluído socialmente”; 4) “A aceitação da diferença como instrumento discriminatório positivo pelo Estado e pela sociedade efetiva a igualdade, fundamento desta medida”; 5) “O critério racial aparece como um instrumento de efetividade da igualdade de resultados na realidade brasileira, que deve aparta-se da concepção econômica, mito ideológico poderoso, que, ainda hoje, cria embaraços sociais para aprovação de tal política como mecanismo de combate à desigualdade racial”.
46	**ROBERTA FRAGOSO DE MEDEIROS MENEZES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DIREITO	Não consta	2003	**AÇÕES AFIRMATIVAS À BRASILEIRA: NECESSIDADE OU MITO? - UMA ANÁLISE HISTORICO-JURIDICO-COMPARATIVA DO NEGRO NOS EUA E NO**	Ações Afirmativas; Princípio Da Igualdade; EUA; Brasil; Negros, Histórico-Jurídico.	1) “Os Estados Unidos vivenciaram um contexto de segregação institucionalizada, em que a discriminação perpetrada contra os negros não adveio apenas da iniciativa de particulares, mas foi

					BRASIL.		imposta pelo próprio governo, por meio de medidas executivas, de leis e de decisões judiciais”; 2) “Em uma sociedade como a brasileira, em que a pobreza se confunde com a negritude, a instituição de medidas positivas nas quais a cor seja o único fator levado em consideração parece não alcançar o intuito desejado de combater a raiz dos problemas”; 3) “A eficácia da assimilação de programas formulados por outros países seria, quando muito, relativa, e poderia originar medidas apenas simbólicas - no sentido de passar uma imagem do Estado preocupado com os anseios da população”; 4) “Mostrar-se-ia mais condizente com a nossa realidade a implementação de um modelo próprio - ações afirmativas à brasileira -, de forma a considerar a raça, na medida em que o preconceito age como um filtro social, mas não de forma isolada”; 5) “Deve-se atentar também a outros fatores, como situação econômica

							precária, para que o sistema a ser adotado possa finalmente resolver as questões que nos são peculiares, em vez de se querer combater nossas enfermidades com remédios fabricados para outras doenças. Doença norte-americana, talvez”.
47	**ROBSON ANSELMO SANTOS**	MESTRADO - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - EDUCAÇÃO	Não consta	2005	**ÁGORA GREGA OU REPÚBLICA DE PALMARES: EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DE NEGROS UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO SUPERIOR DA UFS.**	Racismo; Universitários; Representações Sociais; Negros.	1) “O Estado brasileiro surgiu envolto ao escravismo, constituiu uma identidade nacional sob os valores do racismo e alçou vôos rumo ao progresso a partir de uma República de brancos, mantenedora de um sistema discriminatório e vocacionado para a desigualdade”; 2) “Dentre as instituições que operam disseminando os valores do grupo dominante e contribuindo para auto-anulação do negro, a escola se destaca por sua capacidade ou vocação de educar”.
48	**RONALDO JORGE ARAÚJO VIEIRA JÚNIOR.**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DIREITO	Não consta	2004	**RESPONSABILIZAÇÃO OBJETIVA DO ESTADO BRASILEIRO PELA SEGREGAÇÃO INSTITUCIONAL DO NEGRO E A ADOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS COMO REPARAÇÃO AOS DANOS CAUSADOS.**	*Race; Prejudice; Racism; Racial Discrimination; Slavery.*	1) “Responsabilidade civil objetiva do Estado brasileiro pelos danos impostos atualmente aos negros e defende a adoção de ações afirmativas como a espécie mais adequada de reparação”;

							2) “No Brasil predomina o racismo universalista caracterizado pela tentativa de assimilação dos negros aos padrões da cultura branca predominante”; 3) “A análise da legislação imperial permite constatar a existência de ação estatal específica que preteriu o negro em benefício de outros segmentos populacionais como os colonos brancos europeus e os índios”; 4) “Constatada a ação estatal, o dano gerado à população negra e o nexo causal entre a ação e o dano, encontram-se preenchidos os requisitos para que o Estado brasileiro seja responsabilizado objetivamente, e por conseqüência, seja obrigado a reparar”; 5) “Propõe-se, como reparação adequada e proporcional aos danos causados a implementação de ações afirmativas como importante mecanismo de promoção da igualdade substantiva, do reconhecimento e da valorização da cultura dos negros e da conformação de uma sociedade pluriétnica,

							multicultural e democrática".
49	**ROSANE BEATRIS MARIANO DA ROCHA BARCELLOS TERRA.**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - DIREITO	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	2006	**O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS AOS AFRODESCENDENTES E EGRESSOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO COMO SUPORTE EFETIVADOR PARA O INGRESSO NAS UNIVERSIDADES.**	Princípio Da Igualdade; Ações Afirmativas.	1) "Sobre a efetivação do Direito Fundamental e constitucional à Igualdade como pressuposto à cidadania e à dignidade da pessoa humana, visto que ambos são fundamentos do Estado Democrático de Direito"; 2)
50	**RUBENS MIRANDA DE CARVALHO**	MESTRADO - UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - DIREITO	DIREITO	2004	**A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA DIANTE DA DISCRIMINAÇÃO, RACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.**	Constituição; Racismo; Discriminação; Liberdade; Igualdade.	1) "As ações afirmativas, de recente prática, postas em normas jurídicas utilizadas para tentar eliminar aquelas injuridicidades, não ferem o princípio constitucional da igualdade, mas consagram-no, como parte desse princípio e também como integrante do princípio da dignidade humana e servem de instrumento para a busca do ideal de justiça que, afim e ao cabo, deságua na tentativa de alcançar a utopia da plena liberdade";
51	**SABRINA MOEHLECKE**	MESTRADO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	Não consta	2000	**PROPOSTAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: A ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA AO**	Educação; População Negra; Ensino Superior.	1) "A informação corrente no país traz como principal referência a experiência norte-

					ENSINO SUPERIOR.		americana, hoje com quase 40 anos, e identifica as ações, fundamentalmente, com o sistema de cotas, como é o caso de alguns projetos de lei que visam a melhoria do acesso da população negra ao ensino superior”; 2) “Através da análise do processo de denúncia, reconhecimento e, principalmente, das formas de combate ao racismo, observa-se que as particularidades da realidade social, política, econômica e racial brasileiras são apreendidas na formulação de ações afirmativas que vão assumindo significados específicos”.
52	**SANDRA ISABEL DA SILVA FONTOURA**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIA POLÍTICA	CIÊNCIA POLÍTICA	2006	**ESCRAVIDÃO E A POLÍTICA RACIAL NO BRASIL: A IDENTIDADE DOS AFRODESCENDENTES E AS AÇÕES AFIRMATIVAS.**	Escravidão; Política Afirmativa; Políticas Públicas; Afrodescendentes.	1) “A compreensão das políticas públicas de discriminação positiva: as cotas, cujo objetivo é constituir gradativamente a inclusão de negros e pardos em diferentes instâncias sociais; entre elas, as universidades públicas”; 2) “A negação sistemática do racismo contrasta com a sua existência velada, pautada pelo falso conceito de democracia racial”; 3) “Trata-se de

							necessidades que revelam e fundamentam a urgência da implantação de políticas de cotas em nível nacional”.
53	**SANDRA MARIA DOS SANTOS VALERIANO**	MESTRADO - UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2006	**EDUCAÇÃO CIDADÃ - UMA ANÁLISE SOBRE AS MOTIVAÇÕES E ASPIRAÇÕES DOS ALUNOS DA EDUCAFRO - UM ESTUDO DE IDEOLOGIA.**	Cidadania; Inclusão; Ações Afirmativas.	1) “Nos EUA, John Hope Franklin declara que as políticas compensatórias foram aplicadas desde a década de sessenta. Essas políticas pretendiam oferecer aos afro-americanos a chance de participar das mudanças sociais. De modo que as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e também implantar procedimentos que fossem favoráveis à população negra”; 2) “No Brasil, essa luta está sendo organizada pela ONG EDUCAFRO que vem desenvolvendo há alguns anos mecanismos de inclusão social, justificando-os por meio da necessidade de compensar os negros pela discriminação sofrida no passado, beneficiando de alguma forma essa porcentagem da população brasileira”; 3) “Os alunos do Núcleo estudado buscam na ONG EDUCAFRO uma forma alternativa de inserção no Ensino Superior e, que essa

							inserção os motiva e os inspira no vislumbre de se colocarem também no mercado de trabalho”;
54	**SIDNEY PESSOA MADRUGA DA SILVA**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - DIREITO	DIREITO CONSTITUCIONAL DIREITO PÚBLICO	2004	**DISCRIMINAÇAO POSITIVA: AÇOES AFIRMATIVAS NA REALIDADE BRASILEIRA.**	Ações Afirmativas	1) “O postulado de igualdade, justiça, tem por válido o fundamento os diversos documentos constitucionais promulgados a partir da constituição americana de 1787”;
55	**SOLANGE PROCOPIO XAVIER**	MESTRADO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - DESENVOLVIMENTO SOCIAL	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	2006	**RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL.**	Direitos Humanos; Igualdade Racial; Relações Raciais.	1) “Demonstrar a necessidade e a validade da implementação de políticas de ação afirmativa para a população brasileira negra, de modo a propiciar a integração econômica e social dessa população”; 2) “O papel e a atuação do Poder Judiciário brasileiro em relação às políticas de ação afirmativa para a população negra, além da polêmica jurídica acerca da sua constitucionalidade, abordada através da análise de algumas ações e decisões judiciais”;

56	**VANTOAN JOSÉ FERREIRA GOMES**	MESTRADO - ESCOLA NACIONAL DE CIÊNCIAS ESTATÍSTICAS - ESTUDOS POPULACIONAIS E PESQUISAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	2004	**COR, VULNERABILIDADE SOCIAL, ESTATÍSTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS**	Desigualdades Sociais; Relações Raciais; Estatísticas Públicas.	1) “Articulação entre a produção de estatísticas públicas, a crescente percepção da desigualdade racial na estrutura socioeconômica brasileira e a implementação de políticas públicas de ação afirmativa, voltadas especificamente para a população negra”;
57	**VERA ROSANE RODRIGUES DE OLIVEIRA**	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2006	**POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COTAS UMA QUESTÃO DE CLASSE E RAÇA - PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 73/1999 NA UFRGS.**	Formação De Professores, Classe; Raça; Diversidade; Igualdade.	1) “Perspectiva educacional na busca do respeito à pluralidade e diversidade sócio-racial”;
58	**VICENTE SARUBBI.**	MESTRADO - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - DIREITO	FILOSOFIA DO DIREITO	2004	**AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO MECANISMO DE INCLUSÃO SOCIAL DE AFRODESCENDENTES E ÍNDIOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.**	Isonomia; Ações Afirmativas; Raça; Inclusão; Universidade.	1) “A aplicação das ações afirmativas no Brasil, para a inclusão racial dos negros nas universidades brasileiras, fundamentadas no princípio da igualdade e o Estado democrático de Direito na Constituição de 1988”; 2) “Demonstra-se perfunctoriamente, de como o princípio da isonomia ou da igualdade foi tratado no seu sentido jurídico formal: igualdade perante a Lei, nas Constituições

							anteriores, trazendo como conseqüência a pobreza e a exclusão social de grande parte da população brasileira”; 3) “O princípio da igualdade de tratamento e inclusão, se impõe a todos os Poderes do Estado e seus Órgãos e Universidades, que exercem delegação de competência: no ensino, pesquisa e extensão, que têm nas ações afirmativas um dos vetores para inclusão social de negros nas Universidades Brasileiras”.
59	**WELLINGTON GIL RODRIGUES**	MESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2005	**O CAMPO ACADÊMICO E A POLÊMICA DAS COTAS RACIAIS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE DA DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA POR MEIO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA.**	Universidade Pública; Ação Afirmativa; Cotas Raciais.	1) “O problema da identificação, ou seja, as críticas às política de cotas raciais baseadas no argumento de que é impossível a sua implementação no Brasil visto que aqui não existem fronteiras raciais definidas em função do alto grau de mestiçagem”; 2) “O problema do mérito e da qualidade, o qual envolve uma possível perda de qualidade acadêmica que o acesso através das cotas poderia acarretar”.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Redação aprovada pelo GT em 17/03/2004
Aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 13/04/2004
Aprovada pelo Conselho Universitário em 17/05/2004

ANTECEDENTES

A UFBA tem se omitido frente à questão da ampliação e diversificação da inclusão social. Nos últimos dez anos, a sociedade baiana ampliou em 130% a demanda pelo vestibular, enquanto a nossa oferta de vagas de graduação cresceu apenas 9%.

As demandas sobre inclusão de negros não foram levadas à discussão até que durante a reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2001, que discutia mudanças para o vestibular 2003, o DCE propôs que fosse incluida a adoção de 40% de cotas para negros. Foi constituído, então, um Grupo de Trabalho, mas o tema não voltou à pauta de discussões do Conselho.

Desde 1998, o CEAO tem encaminhado à Universidade propostas de abertura do debate sobre políticas de ação afirmativa para negros sem que essas tenham eco na instituição. A última dessas iniciativas, proveniente do Comitê Pró Cotas, foi encaminhada pelo CEAFRO/CEAO à Reitoria em outubro de 2002.

Em 21/10/2002 o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou a constituição de um Grupo de Trabalho, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação, com a atribuição de elaborar proposta de "estratégias de inclusão social".

Em novembro de 2002, aproveitando a realização em Salvador da Reunião Plenária da ANDIFES, a Reitoria da UFBA promoveu um seminário sobre Políticas de Ação Afirmativa na Universidade, com a participação de Nilcéa Freire, Reitora da UERJ (primeira universidade a implantar o sistema de cotas raciais no Brasil), Ana Lúcia Gazzola, Reitora da UFMG, e Carlos Lessa, então Reitor da UFRJ.

DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DO GT

O Grupo de Trabalho, designado pela Portaria 154/02 de 11/11/2002, do Magnífico Reitor, foi constituído, inicialmente, pelos professores Maerbal Bittencourt Marinho (Pró Reitor do Ensino de Graduação), Odilon Mattos Rasquim, Ubiratan Castro de Araújo (Diretor do CEAO) e Osvaldo Barreto Filho (ADM), a representante dos servidores técnico administrativos Edilene Costa e a representante estudantil Joseane dos Santos Fagundes

A composição do GT foi modificada duas vezes. A primeira para substituição dos professores Odilon Rasquim, que se aposentou, e Ubiratan Castro, que assumiu a presidência da Fundação Palmares, e a segunda para incluir representantes do Comitê Pró Cotas e da União Nacional dos Indiosdescendentes - UNID.

Reconstituído, o Grupo deliberou por desenvolver seus trabalhos a partir das duas propostas encaminhadas ao mesmo, a do Comitê Pró Cotas e a elaborada pela Reitoria, que coincidem em vários aspectos. Deliberou, também, levar o tema à discussão com a comunidade universitária.

Quatro debates, a serem realizados em diferentes locais da universidade, teriam a finalidade de apresentar as propostas existentes e colocar o tema Inclusão Social em discussão. Três mesas redondas posteriores seriam orientadas para a discussão dos tópicos contemplados pelas propostas: preparação dos candidatos, ampliação do acesso à Universidade e permanência na Universidade e pós permanência (apoio a continuidade pós formatura - exercício profissional ou continuidade da formação).

Os quatro primeiros debates foram marcados para os dias e locais discriminados a seguir e divulgados via *out door*, Ufba em Pauta, *home page* e listas eletrônicas da Universidade. Apenas no terceiro foi possível ocorrer uma pequena discussão, com sete pessoas, das quais quatro estudantes que compareceram para a elaboração de trabalhos acadêmicos determinados por seus professores. Nos demais não houve comparecimento.

Debates marcados: 16/10/03 - Faculdade de Administração
23/10/03 - Escola de Administração
30/10/03 - Instituto de Biologia
06/11/03 - Reitoria

Ante tal resultado, o GT deliberou por suspender as mesas redondas previstas e elaborar uma proposta para apresentação ao CONSEPE.

ANÁLISE PRELIMINAR

A análise preliminar da base de dados do Vestibular (1998 e 2001) permite refutar as afirmações, às vezes recorrentes, de que a UFBA seja uma universidade exclusivamente das classes e grupos socialmente privilegiados. Os dados indicam que pouco mais de 55% dos que postulam ingressar na UFBA se auto designaram pretos ou pardos e apenas 1% dos candidatos ao vestibular declararam etnia ameríndia. Cerca de 40% dos candidatos cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas. Dos classificados nos vestibulares, cerca de 51% eram pretos e pardos, 2% eram indiosdescendentes e 38% eram provenientes de escolas públicas. (As porcentagens são referidas ao contingente que respondeu o questionário de informações sócio econômicas, cerca de 80% do candidatos.)

Por outro lado, é verdade que vários cursos têm baixa proporção de alunos auto-referidos como pretos ou pardos, como por exemplo Comunicação, Música (Regência), Direito, Odontologia, Arquitetura, Psicologia, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Medicina – todos com menos de 30%. Alguns cursos revelam uma virtual ausência de alunos egressos de escolas públicas, como por exemplo Medicina, Odontologia, Fonoaudiologia, Comunicação, Direito e Teatro – todos com menos de 10%.

Entre os anos de 1998 e 2001 aumentou a porcentagem geral de pretos e pardos. Entretanto, há um acréscimo nos cursos de demanda mais baixa e uma redução nos de demanda mais alta, o que significa que se ampliou a diferenciação interna.

A explicação para essas distorções é a diferença de competitividade no vestibular a qual, nos cursos mais concorridos, determina a exclusão. Como exemplo, Medicina e Odontologia em 2001, ambas com 34% de pretos e pardos e 16% de estudantes egressos das escolas públicas entre os postulantes tiveram, respectivamente, 29% e 23% de pretos e pardos e 4% e 5% de egressos de escolas públicas entre os classificados. (Ver Tabelas anexas).

Tais dados atestam que, com a falência do ensino público fundamental e médio no Estado e no País, a exclusão social ocorre muito anteriormente ao momento de ingresso na universidade, fazendo com que a composição social e racial/étnica do grupo de postulantes ao ingresso na UFBA seja bastante diferente do perfil sócio-demográfico da população baiana.

Ante os dados disponíveis e as razões que determinam tais resultados, um Programa de Ação Afirmativa sério e que pretenda obter resultados consistentes não pode, por um lado, ser pautado pela restauração imediata de proporções demográficas gerais nem se justifica, por outro lado, ser genérico e difuso. Deve ter como objetivo ampliar a admissão dos grupos em desvantagem, focalizado e dirigido aos cursos onde se observa maior defasagem entre composição da demanda e efetiva classificação de ingressantes.

PROPOSTA

O Programa de Ações Afirmativas proposto se estrutura em quatro eixos:

1. Preparação
2. Ingresso
3. Permanência
4. Pós permanência

O objetivo é possibilitar que, em todos os cursos, no prazo previsto para o programa, seja alcançada uma participação mais representativa de egressos das escolas públicas, pretos e pardos, índios aldeados e índiosdescendentes e de comunidades remanescentes dos quilombos.

A efetivação dos itens 1, 3 e 4 depende da interveniência de outros agentes que não apenas a Universidade. O MEC deve ser cobrado a participar em várias ações, tornando efetivas suas repetidas declarações de prioridade para a inclusão social diversificada nas universidades federais. Também são necessários recursos de que a Universidade não dispõe para apoiar a permanência dos estudantes mais pobres. Os governos estadual e municipais são os interlocutores necessários para os programas mais amplos de preparação dos candidatos. No item 2 é proposta reserva de vagas para estudantes da escola pública, pretos e pardos, índios e índiosdescendentes e de comunidades remanescentes dos quilombos.

O formato da proposta procura evitar a possibilidade de diferenciação e eventual desqualificação de qualquer dos classificados. Não se propõe qualquer redução das exigências atuais para o ingresso, todos prestarão o mesmo vestibular de hoje e terão que obter pontuação acima do ponte de corte, como atualmente. Assim, apenas se propõe uma concorrência em faixas mais equilibradas.

Os candidatos não terão que optar por concorrerem às cotas ou não. A partir dos dados colhidos na inscrição para o vestibular é que serão classificados dentro das prioridades e nos limites previstos.

A assistência estudantil, a concessão de bolsas e as demais ações de apoio à permanência, devem atender a todos que necessitem das mesmas, independentemente de terem se classificado por cotas ou não. Hoje, já há um número significativo de estudantes que precisam dessas ações de apoio e a Universidade não consegue proporcionar. Entretanto, é necessário considerar, também, a questão racial na seleção.

As ações de apoio à continuidade pós formatura, seja para ingresso no mercado de trabalho seja para continuidade de estudos, também devem ser dirigidas a todos que tenham menor capacidade econômica mas considerando, igualmente, também a questão racial.

I- Preparação dos candidatos

1.1 - Justificativa

Os dados disponíveis de vestibulares recentes mostram que o principal fator de desigualdade nos concursos tem sido a procedência dos candidatos: se cursaram os ensinos fundamental e médio, predominantemente, nas escolas públicas ou nas particulares. O reconhecimento dessa desigualdade na formação, somado à concorrência aos cursos da UFBA, resultam em uma imagem de inacessibilidade que leva a que muitos sequer se inscrevam para o nosso vestibular.

A Universidade pode contribuir para a melhoria da formação dos estudantes das redes públicas através de programas e ações em parceria com o Governo Estadual e com as prefeituras. Alguns desse programas já estão em andamento: Cursos de Pedagogia para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental das prefeituras de Irecê e Salvador, através da FACED, com convênios já estabelecidos e licenciaturas específicas para formação dos professores, a serem oferecidas por várias unidades, cujo convênio está em vias de ser estabelecido.
Também é importante um movimento de maior aproximação e de informação sobre a Universidade em relação aos estudantes, que ajude a mudar a perspectiva atual.

1.2 - Proposto

- ☐ Ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio a serem desenvolvidas mediante convênios com o Governo do Estado e com prefeituras:
  - Formação inicial de professores – oferta de cursos especiais de licenciaturas para professores das redes públicas – presenciais e a distância - já existem alguns convênios em andamento; programa especial poderá ser desenvolvido, em conjunto com a FUNAI, para a formação de docentes para o ensino indígena.
  - Formação continuada de professores – oferta de cursos de especialização, de extensão e seqüenciais, produção de materiais didáticos, organização de sites informativos em cada área de conhecimento e de caráter interdisciplinar, acompanhamento pedagógico.
  - Ampliação do Programa de Avaliação do Ensino Médio, visando acompanhar o resultado das ações implementadas e a melhoria desse nível de ensino. Isso implicará na renegociação do Convênio UFBA/Secretaria Estadual de Educação para a Agência de Avaliação.
- ☐ Ações voltadas para a elevação do nível de informação dos candidatos sobre o próprio concurso vestibular (cursos oferecidos e suas características, exigências, tipos de provas etc.) a serem promovidas pelo SSOA.
  - Palestras, debates, exposições, oficinas, demonstrações, distribuição de materiais impressos, site informativo, consultas virtuais.
- ☐ Preparação específica dos candidatos nos conteúdos exigidos nas provas do vestibular. O MEC deve ser cobrado a participar através do programa Diversidade na Universidade o qual, criado com esse objetivo, tem encontrado dificuldade em sua implementação.

- Apoio à oferta regular de cursos pré-vestibulares gratuitos – através do estabelecimento de convênios com as entidades que os oferecem como A Assufba, o Forum de Quilombos Educacionais, Oficina da Cidadania, Pré Vestibular Salvador, que possibilitem a utilização de espaço físico e equipamentos da Universidade, contribuindo para sua ampliação;
- Publicação de material (livros, fascículos, textos etc.) sobre conteúdos avaliados no vestibular, a exemplo de *Cinema no Vestibular* (livro publicado no final de 2003).

2- AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE ACESSO
Criação de condições objetivas para a ampliação e diversificação do acesso à Universidade

2.1 - Definição e implementação de critérios estáveis de isenção da taxa de inscrição no vestibular, ampliando o mais possível o número de beneficiados. A UFBA, sozinha, não tem possibilidade de aumentos substanciais além do que ofereceu no último concurso, uma vez que o vestibular é auto sustentado. O MEC precisa rever a posição de não destinar recursos para os processos seletivos da Universidade.

2.2 - Ampliação do número de vagas oferecidas no vestibular, nos cursos existentes e em novos cursos, inclusive noturnos. Para isso, o MEC precisa autorizar a abertura de vagas para docentes e técnicos, além de aumentar os recursos de custeio da Universidade, uma vez que haverá aumento dessas despesas. Proposta nesse sentido já foi encaminhada ao Ministério em outubro de 2002. Poderia ser atendida agora, ao menos parcialmente, dentro do programa de inclusão.

2.3 - Reserva de vagas para estudantes provenientes das escolas públicas, negros (pretos e pardos), índios e indiosdescendentes e de comunidades remanescentes dos quilombos.
Justificativa

A possibilidade de acesso à Universidade é desigual, principalmente para os cursos mais concorridos, ante as diferentes possibilidade e condições de formação decorrentes da desigualdade social e econômica. As ações de melhoria do ensino fundamental e do ensino médio, por mais amplas e efetivas que venham a ser, demandam tempo para que produzam resultados mais expressivos. Aguardar esses resultados, mesmo admitindo que investimentos substanciais com esse objetivo começassem imediatamente, significa adiar por cerca de 10 anos a ocorrência de mudanças significativas na desigualdade no vestibular.

Enquanto isso, muitos estudantes, mesmo atingindo a média necessária para ingresso na universidade, não o conseguem pela desigualdade na competição. As tabelas anexas mostram os resultados dessa desigualdade relativamente à procedência e à cor dos estudantes. Uma política de reserva de vagas visa acelerar a inclusão dos grupos sociais, econômica e etnicamente em desvantagem até que as demais ações a tornem desnecessária.

Ainda que os dados mostrem como principal fator de desvantagem no vestibular a condição econômica a proveniência da escola pública, a cor é, historicamente, um elemento de preterição dos não brancos. Adotando-se cota para a escola pública, esta certamente contemplaria uma parcela significativa de negros, entretanto, como uma conseqüência, sem uma manifestação clara quanto à questão. Valorizando também a questão da cor, como demandam os movimentos negros, a Universidade afirmará a necessidade de interferir também no resultado decorrente de todos esses anos de exclusão racial.

Tanto quanto maior o número de profissionais de nível superior não brancos, maiores as possibilidades de que a composição étnica da sociedade venha a permear todos os níveis econômicos da mesma. Tanto quanto maior o número de não brancos podendo competir e defender seus direitos em igualdade de condições maior a velocidade dessa integração. Daí a importância de enfatizar também a questão da cor.

Em relação aos estudantes provenientes das escolas públicas e aos negros (pretos e pardos), o objetivo é alcançar, no prazo de 05(cinco) anos, uma participação mínima de 40% em todos os cursos. Para índio descendentes, provenientes da escola pública, a proposta é uma cota igual à demanda que tem ocorrido no vestibular.

Propomos um formato em que não é necessário, na inscrição, que os candidatos optem por concorrer ou não às cotas. Todos concorrerão ao mesmo vestibular com o mesmo ponto de corte, como atualmente. Apenas, dentro do limite estabelecido, haverá a prioridade definida para preenchimento das vagas reservadas.

No processo de inscrição serão registradas as informações que possibilitarão a classificação nas cotas. A identificação étnica será auto declaratória. Não havendo candidatos suficientes dos grupos contemplados que atinjam a nota necessária para aprovação, as vagas serão preenchidas pelos demais candidatos.

Com o formato proposto, as cotas não interferirão nos resultados dos cursos que já tenham, independentemente das mesmas, uma porcentagem de aprovados dos grupos contemplados maior do que o mínimo estabelecido. Por outro lado, poderá haver um número de classificados desses grupos superior a esse mínimo desde que haja candidatos com média suficiente para se incluírem na faixa além das cotas.

Um argumento que sempre é contraposto à hipótese de cotas é a questão do mérito, mas em relação a essa questão é preciso discutir o que o vestibular consegue avaliar.

Considere-se, de um lado, um estudante que pode cursar sempre as melhores escolas e que obtenha uma determinada pontuação no concurso e de outro, um estudante, proveniente de um ambiente social e familiar completamente diferente, em geral, adverso, que só tenha podido estudar em escolas públicas, com todas as deficiências que essas têm hoje, e que obtenha uma pontuação relativamente próxima, também suficiente para o ingresso.

Quem teria o maior mérito? Quem teria demonstrado maior capacidade, mais significativo do que o conhecimento específico? Seria preciso ponderar os desempenhos e as diferenças de condições para atingi-los. Quem seria capaz de definir adequadamente tal ponderação? O vestibular não faz tal avaliação. Classifica, sempre, as maiores pontuações desde que estejam acima do ponto de corte.

Também pode-se argumentar que, ainda que mantida a exigência da pontuação mínima, serão admitidos estudantes com média inferior às dos admitidos sem as cotas, quando muitos dos classificados atualmente já mostram grande dificuldade em acompanhar os cursos. Mas essa realidade também justifica discutir o quanto a obtenção da média mínima expressa a potencialidade de cursar a universidade.

O vestibular está longe de ser um meio eficiente de medir potencialidades, é o recurso disponível uma vez que a demanda é muito maior do que a oferta de vagas. A proposta não modifica as exigências para o ingresso na Universidade, apenas possibilita que a concorrência para a classificação ocorra em faixas mais equilibradas. As tabelas anexas mostram que há um número considerável de estudantes acima do ponte de corte que não se classificam. As cotas possibilitam a classificação de alguns desses estudantes, se incluídos nos grupos contemplados pelas mesmas.

Hoje, dentro das limitações do vestibular, estaríamos classificando, predominantemente, os bons e os não tão bons alunos de um determinado estrato social. Admitindo a classificação em faixas específicas, poderíamos estar admitindo os melhores de diferentes grupos. Poderemos estar qualificando a seleção ao invés do inverso.

Para os índios aldeados e estudantes de comunidades remanescentes dos quilombos, provenientes das escolas públicas, propõe-se que todos aqueles que obtenham pontuação superior ao ponto de corte sejam admitidos até o limite de dois (2) por curso. A justificativa é de que, a par de que serão tão poucos aqueles que o conseguirão que não influirão significativamente no resultado, o fato de que o consigam em situação tão adversa justifica que sejam admitidos como reconhecimento a esses e incentivo aos demais. Esse mesmo critério foi adotado pela Universidade de Brasília. As considerações sobre a questão indígena estão detalhadas no documento "Politicas de Inclusão Social - O caso indígena", da professora Maria Hilda Baqueiro Paraíso e Olímpio Serra, representante da UNID, anexo, incorporado pelo Grupo de Trabalho.

Proposto:
Objetivo: ampliar a participação, na Universidade, de grupos sociais historicamente em desvantagem no acesso.

Meta: alcançar uma participação mínima de 40% de egressos da escola pública e de negros (pretos e pardos) em todos os cursos da Universidade em 05 anos; possibilitar o acesso de índios ou índiosdescendentes na proporção da demanda nos últimos vestibulares.

Ações:
I - Reserva de 43% das vagas no vestibular para egressos das escolas públicas e negros, as quais serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade
- estudantes que tenham cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e a oitava do ensino fundamental na escola pública sendo que, desses, pelo menos 85% de negros;
- no caso de não preenchimento dos 43% de vagas reservados por aqueles, preenchimento das vagas remanescentes da cota por estudantes negros, independentemente da procedência;
- continuando sem ser atingido o percentual de vagas reservado, as vagas remanescentes serão preenchidas pelos demais candidatos.

II - Reserva de 2% das vagas para indiosdescendentes que tenham cursado desde a quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública.

III – Admissão de todos os índios aldeados estudantes de comunidades remanescentes dos quilombos, até o limite de dois por curso, que tenham cursado da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio integralmente em escolas públicas que obtenham média acima do ponto de corte.

Condições: todos os candidatos se submeterão ao mesmo exame seletivo e estarão sujeitos ao mesmo critério de corte atual.
Prazo da reserva de vagas: 10 anos. Durante o prazo de vigência, o resultado do sistema de cotas será acompanhado e avaliado sistematicamente, podendo o prazo do programa ser ampliado como decorrência da avaliação.

3- PERMANÊNCIA DOS APROVADOS

Atualmente, apenas 65% dos ingressos na UFBA chegam à formatura, mesma média do sistema federal de ensino superior. São muitos os fatores que levam à evasão, entre eles, as dificuldades econômicas. Com a adoção das cotas teremos mais estudantes com essas dificuldades. Mecanismos que possibilitem aos estudantes conciliar estudo e trabalho ou, simplesmente se dedicar integralmente ao curso escolhido são importantes para contornar essas dificuldades.

Dispor de tais mecanismos é um componente muito importante para o resultado esperado do projeto de inclusão, mas defendemos que não seja condição para adoção do sistema de cotas. A Universidade já precisaria dispor desses mecanismos hoje, quando a assistência estudantil que pode proporcionar é muito inferior à que seria necessária. Mesmo assim, muitos dos alunos carentes concluem os cursos, apesar das dificuldades.

A UFBA tem autonomia para decidir sobre as cotas e sobre seu compromisso com as ações de formação dos candidatos e apoio à permanência. Entretanto, para implementação dessas últimas depende de ampliação dos recursos orçamentários ou do estabelecimento de parcerias com outros agentes.

Condicionar a adoção das cotas a que seja assegurada a integralidade do projeto de inclusão implica em assegurar antecipadamente a participação desses agentes, o que pode inviabilizar ou, pelo menos, postergar muito o início do projeto com a diluição das responsabilidades. Decidindo a UFBA sobre o que tem possibilidade de decidir sozinha, pressiona os demais agentes a fazerem a sua parte.

A perspectiva de maior acesso à universidade certamente implicará em maior pressão por qualidade nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, uma vez que continuaremos cobrando o desempenho no vestibular. A incorporação de mais estudantes de extratos sociais variados pressionará o Governo Federal a traduzir em ações efetivas o que tem defendido e cobrado das universidades, uma vez que terá uma oportunidade já definida de fazê-lo.

Certamente há riscos de que as demais ações não sejam implementadas, pelo menos na medida necessária. Mas, teremos iniciado o processo, provocando mais atores a pressionarem por sua efetivação.

Ações propostas:

- ampliar o número de bolsas estudantis oferecidas pela UFBA;
- montar um sistema de acompanhamento acadêmico (tutoria)[1] dos estudantes nos cursos em que se identifique necessidade e viabilidade;
- oferta dos cursos em turno único;
- ampliação da oferta de cursos noturnos;
- reforçar a política de assistência estudantil – residência, alimentação, transporte etc.
- contemplar, nos programas de assistência estudantil, um mínimo de 30% de estudantes negros.

4 – PARA A PÓS GRADUAÇÃO

Proposto:

- Desenvolvimento de programas de financiamento para linhas de pesquisa específicas com foco étnico racial junto a fundações e outras instituições;
- Obtenção de bolsas adicionais específicas para negros (Idem);
- Recomendar ao comitê do PIBIC que na distribuição das bolsas seja contemplada uma porcentagem mínima de 30% de negros, percentual a ser reavaliado dentro de 5 anos;
- Adoção do critério de menor capacidade econômica, entre os classificados, para a distribuição das bolsas e destinação de, no mínimo, 40% dessas para estudantes negros;
- Que os programas levantem o perfil racial e sócio econômico dos estudantes;
- Desenvolvimento de programas especiais para:
  - preparação para a pós-diplomação, com assessoria e assistência na obtenção de estágios e empregos,
  - reforço para a competitividade no mercado de trabalho, com cursos de informática e língua estrangeira (inglês, francês, espanhol),
  - educação permanente para aqueles que pretenderem se tornar pequenos empresários,
  - preparação para a pós-graduação, para aqueles que pretenderem seguir carreira de pesquisa e docência,
  - programa de bolsa no exterior, mediante convênios com universidades sede de programas de ação afirmativa (exemplos já existentes: Howard University e Vanderbilt University, nos EUA).

Para a viabilização deste importante eixo do nosso Programa de Ação Afirmativa, serão submetidos projetos visando apoio financeiro, além do MEC, ao Ministério do Trabalho, ao SEBRAE e a empresas parceiras em potencial.

---

[1] A USP oferece bolsas a estudantes de pós-graduação para acompanhamento acadêmico de alunos de graduação.

Deverá ser criado um comitê de acompanhamento dos efeitos das ações afirmativas ao qual caberá, também, induzir a inclusão da discussão da diversidade brasileira nos currículos dos cursos.

Maerbal B. Marinho
PROGRAD – Coordenador

Jocélio Teles dos Santos
CEAO

Maria Hilda Baqueiro Paraíso
FFCH

Osvaldo Barreto Filho
ADM

Edilene Costa
Represent. dos Serv.Tec. Adm.

Marcos Melo de Almeida
Represent. Estudantil

Ceres Santos
Represent. do Comitê Pró Cotas

Silvio Humberto dos Passos Cunha
Represent. do Comitê Pró Cotas

Olímpio Serra
Represent. da União Nacional dos Índiosdescendentes -UNID